DOCUMENT RESUME

ED 316 228 IR 014 229

AUTHOR Peters, Otto
TITLE Anmerkungen zum Studienabbruch (Some Remarks about Students' Dropout). ZIFF Papiere 73.
INSTITUTION FernUniversitat, Hagen (West Germany). Zentrales Inst. fur Fernstudienforschung Arbeitsbereich.
PUB DATE Nov 88
NOTE 47p.
PUB TYPE Information Analyses (070) -- Reports - Evaluative/Feasibility (142)
LANGUAGE German

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Distance Education; *Dropout Prevention; *Dropout Rate; *Dropout Research; Foreign Countries; Higher Education
IDENTIFIERS *FernUniversitat (West Germany)

ABSTRACT

This article presents reflections on the high dropout rate at distance education universities in general and at the FernUniversitat in particular. The introduction outlines four reasons why the dropout rate should not be as high as it is. The first chapter--on general aspects--addresses problems of definition of dropout, the astounding differences in dropout rate in various countries, the significance of the dropout rate for the student and the university, and obscurities and absurdities in dropout statistics. The second chapter focuses on the high dropout rate at the FernUniversitat. A catalogue of adverse factors is given, new forms of dropout behavior are discussed, and comparisons are made with distance education institutions abroad. Consequences for research are also discussed. A discussion of possible attitudes toward the high dropout rate at the FernUniversitat is provided in the third chapter. Possible interventions to reduce dropout rate are outlined in the final chapter. Impediments are listed, statistical analyses are interpreted, the dropout research is reviewed, and theory-related long-term multivariate research projects in this area are recommended. Tables and graphs of data are appended. (67 references) (Author/GL)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

FernUniversität
Gesamthochschule

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality

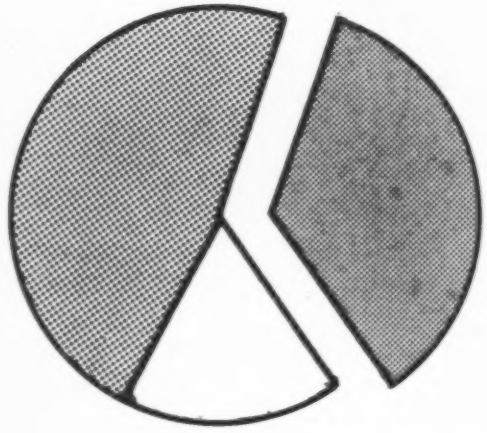
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

ED316228

ZIFF PAPIERE 73

Otto Peters

Anmerkungen zum Studienabbruch



IR014229

Zentrales Institut für Fernstudienforschung
Hagen, November 1988

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
B.Holmberg
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ZIFF-Papiere

© 1988 FernUniversität - Gesamthochschule -

Herausgegeben von Helmut Fritsch

Redaktion: Frank Doerfert, Helmut Fritsch, Helmut Lehner (Konstanz)

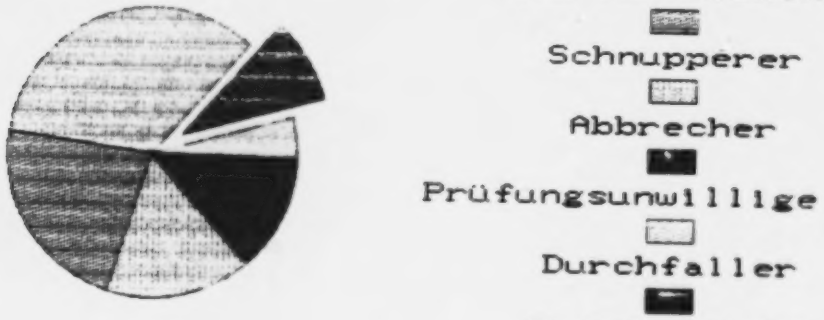
Zu beziehen: FernUniversität, ZIFF,
Postfach 940, D 5800 Hagen

BEST COPY AVAILABLE

Vorwort des Herausgebers

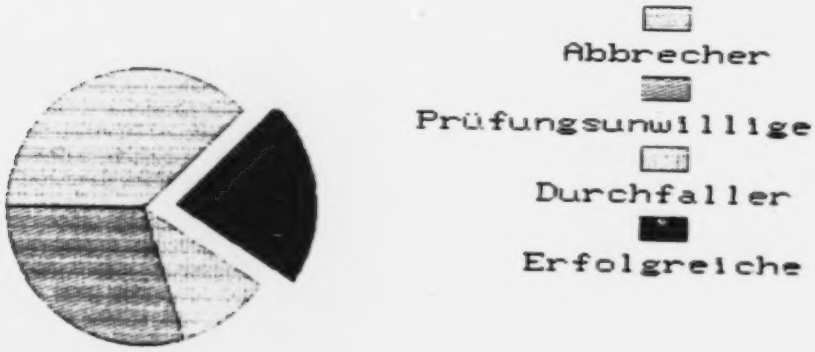
Mit zunehmender Weiterbildungsbereitschaft in unserer Gesellschaft wird das Problem des Studienabbruchs an der FernUniversität weniger brisant. Weiterbildung ist eine Sache, das Bescheinigen von marktgerecht verwertbaren Qualifikationen eine andere. In der Arbeit von Peters werden erstmalig internationale Forschungen zum Studienabbruchverhalten in die Argumentation eingebracht. Peters kommt das Verdienst zu, daß ab sofort nicht mehr "naiv" vom "Studienabbruch an der FernUniversität" geredet werden kann, sondern daß man äußerst differenziert vorgehen muß. Am auch von Peters zitierten Beispiel eines Kurs-drop-out läßt sich das zeigen:

Nimmt man als Referenzbasis alle Voll- und Teilzeit-Materialbezieher:



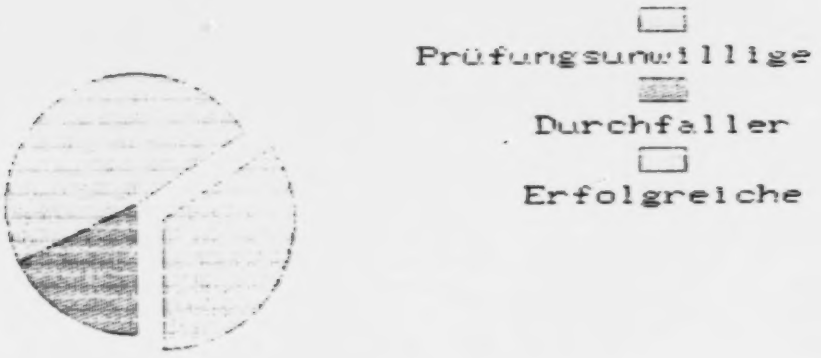
1900 Materialbezieher

Nimmt man dagegen nur diejenigen, die wirklich angefangen haben zu studieren:



833 Aktive

Schließlich diejenigen, die das ganze Semester über studiert haben (die "eigentliche" Vergleichgruppe):



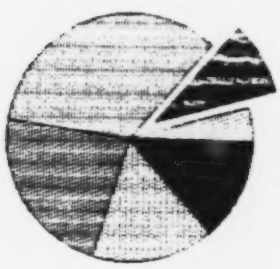
519 Zugelassene

Hieraus wird auch deutlich, wie uns die Studenten lehren, worauf wir achten sollten: Die Gruppe derjenigen, die zwar hier studieren und auch Einsendearbeiten regelmäßig einschicken, aber offenbar keinen Wert auf eine Kursabschlußklausur legen, ist praktisch genauso groß wie die Gruppe der Teilnehmer an der Klausur!
Wie gesagt, Weiterbildung ist das eine, Bescheinigung von Qualifikation etwas anderes!

Helmut Fritsch

Foreword of the editor

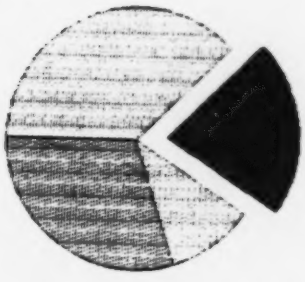
Growing interest in permanent education in our societies makes drop-out in distance education become less important: Continuing education seems to have become a value per se, the distribution of a written confirmation of qualifications that can be useful on the labour market is something different. Otto Peters presents the problem of drop-out on the background of international research and shows how manifold the aspects of discussing FernUniversität-drop-out are. Peters makes it impossible to argue in a 'naive' way any longer. To proove this I'd like to present one more example of course-drop-out (cf. Graphik 2).
If you refer with your statistical basis to all subscribers (full-time and part-time):



1900 subscribers

non-starters
draw-backs
drop-outs
no-shows
failed
passed

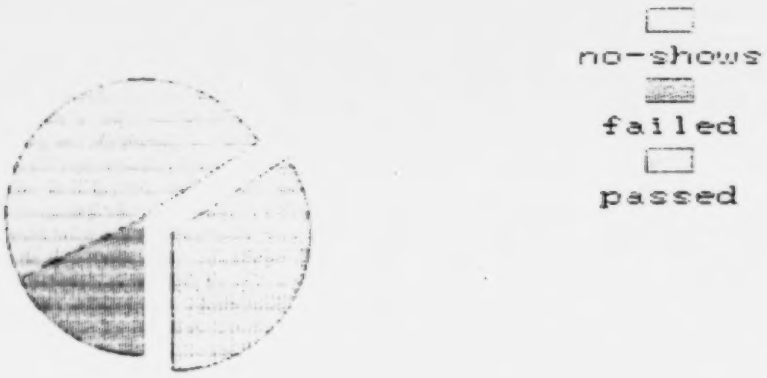
But if you only take those, who really started to study, as a referential basis:



833 active students

drop-outs
no-shows
failed
passed

Finally those students having been admitted to the course exam (they are the adequate basis for comparisons with normal University studies):



519 admitted students

From this short presentation it besomes clear what our students tell us to watch. The large group of students studying, turning in assignments regularly but not showing up for sitting the final course exam: almost equally numerous as the group of students sitting the exam. As I indicated: continuing education is different from written confirmations useful on the labour market.

Helmut Fritsch

	Seite
Einleitung	2
Allgemeine Aspekte	4
– Definition	4
– Bedeutung für Student und Hochschule	4
– Unklarheiten und Ungereimtheiten	5
– Empirische Vorgehensweisen	7
Sonderfall Fernuniversität	8
– Ungünstige Einflußfaktoren	8
– Neue Formen des Abbruchverhaltens	10
– Abbruchgründe	10
– Vergleich mit ausländischen Fernuniversitäten	11
– Folgen für die Forschung	13
Einstellungen	14
– Fernstudenten	14
– Hochschullehrer	15
– Didaktiker	16
– Unterrichtstechnologen	16
– Psychologen	17
– Soziologen	19
– Bildungsökonomen	21
Interventionen	22
– Hemmnisse	22
– Statistische Analyse	24
– Ursachenforschung	25
– Längsschnittuntersuchungen	26
– Sofortmaßnahmen	27
Zitierte Literatur	30
Tabellen und Graphiken	35

EINLEITUNG

Der hier zu erörternde Sachverhalt ist bekannt. An der FernUniversität hatten schon nach dem ersten Semester des ersten Studienjahrs im Fachbereich Wirtschaftswissenschaft 20 Prozent und im Fachbereich Mathematik 50 Prozent der ordentlichen Studierenden ihr Studium abgebrochen (BARTELS und FRITSCH 1976, S. 45). Da in den meisten Fernstudiensystemen die Abbruchrate im ersten Studienjahr überdurchschnittlich hoch ist, brauchte das jedoch noch nicht zu beunruhigen. Mit Recht, wie sich zeigte: in den darauf folgenden Studienjahren nahm die Zahl der Abbrecher des Immatrikulationsjahres 1975 kontinuierlich ab und betrug ab dem fünften Studienjahr jeweils nur noch wenige Prozent BARTELS 1983, S. 521).

Dennoch haben sich nach nunmehr dreizehn Jahren kumulierte Abbruchquoten von beträchtlicher Höhe ergeben (Tabelle 1). Hält man die kumulierten Absolventenquoten dagegen (Tabelle 2), so erkennt man, daß insgesamt zuwenige derer, die sich einmal in der FernUniversität als Voll- oder Teilzeitstudenten eingeschrieben haben, ihr Ziel erreichen, wobei übrigens die Vollzeitstudenten erheblich erfoglreicher sind als die Teilzeitstudenten. Die Tendenz ist zudem noch leicht, aber stetig fallend.

Aus vier Gründen wiegt eine so hohe Abbruchquote besonders schwer:

1. Die FernUniversität kann nicht, wie etwa die englische oder holländische Fernuniversität, den Bonus einer "offenen Hochschule" für sich in Anspruch nehmen und daher prinzipiell auch nicht auf einen erheblichen Anteil schulisch nicht genügend vorgebildeter Studenten verweisen.

2. Die FernUniversität ist nicht, wie z.B. die spanische Fernuniversität, von einer Tradition allgemein hohen Studienabbruchs an allen Universitäten getragen. Im Gegenteil: in der Bundesrepublik betrug er in den sechziger Jahren im Durchschnitt etwa 20 Prozent (GERSTEIN 1965, KATH, OEHLER, REICHWEIN 1966, HITPASS 1967, GOLDSCHMIDT 1969) und Anfang der achtziger Jahre im Durchschnitt 19 Prozent BMBW 1983). In einer vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft herausgegebenen Studie wurde dieser Studienabbruch als "überraschend, im internationalen Vergleich außerordentlich, gering" bezeichnet BMBW 1983, S. 8).

3. An der FernUniversität fallen einige Abbruchgründe nicht ins Gewicht, die an Präsenzuniversitäten geradezu klassisch sind. Nur wenige Studenten sind emotional noch nicht ausgereift, kaum einer muß scheitern, weil die Studiengänge ungenügend geplant, strukturiert und organisiert sind und kaum einer ist gezwungen, sein Studium wegen akuten Geldmangels aufzugeben, da die meisten über ein eigenes Einkommen verfügen.

4. Einige Charakteristika der Fernstudenten müßten höhere Erfolgsquoten geradezu begünstigen: ihr vergleichsweise höherer Ausbildungsstand (z.B. durch Absolvierung einer Fachhochschule und einschlägige berufliche Vor- und Weiterbildung), ihre immer wieder angeführte hohe Motivation, ihr oft ungewöhnliches Durchhaltevermögen. GÖTTERT (1983, S. 32) bezeichnete die Interessenten an einem Studium an der Fern-Universität geradezu als besonders "konkurrenz-, leistungs- und durchsetzungsmotiviert".

Der trotz solcher Randbedingungen hohe Studienabbruch ist für die FernUniversität in mehrfacher Hinsicht ein Problem: didaktisch, unterrichtstechnologisch, psychologisch, soziologisch, bildungsökonomisch, bildungspolitisch und innovationsstrategisch. Es soll hier versucht werden, sein Bedingungsgefüge zu analysieren. Dabei wird einerseits der angeführte Sachverhalt erheblich relativiert. Andererseits werden aber auch konzeptionelle und strukturelle Fragen der Fern-Universität insgesamt berührt.

ALLGEMEINE ASPEKTE

1

Ein Studienabbrecher ist ein Student, der sein Studium vorzeitig beendet und daher sein Examen nicht ablegt. Die Abbrecherquote läßt sich ermitteln, indem man für jeden Immatrikulationsjahrgang die Summe der Abgänger ohne Examen durch die Summe der Studienanfänger teilt.

Dabei entsteht die Frage, ob man auch die Studenten als Abbrecher bezeichnen dürfe, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen und dann zu einem Abschluß gelangen. Um der Klarheit willen scheint es geboten, zwischen Studien*abbrechern* und Studien*unterbrechern* zu unterscheiden.

Das ist wichtig, weil die Zahl der Unterbrecher erheblich sein kann. In den USA kehrten nach der Illinois-Studie mehr als 70 Prozent der Studienabbrecher aufs College zurück (ECKLAND 1964, S. 402). Auch in der Bundesrepublik nahmen etwa ein Drittel der Studienabbrecher ihr Studium wieder auf (GRIESBACH u.a. 1977, S. 402). Rechnet man nämlich die später noch erfolgreichen Studenten ab, verringert sich die Abbrecherquote. 1984 z.B. betrug sie an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik **24 Prozent**, nach Abzug der "Abbrecher auf Zeit" jedoch nur **16 Prozent** (REISSERT und MARCISZEWSKI 1987, S. 45).

Trotz der vorgeschlagenen Trennung zwischen Studienabbrechern und Studienunterbrechern, bleibt der Begriffsinhalt weiterhin vieldeutig. Er umfaßt nämlich Studenten in sehr unterschiedlichen Ausgangslagen. Sie können erkrankt sein, auf Konflikte in ihrer Lebenswelt reagieren oder im Studium von Mißerfolgsgefühlen überwältigt oder auch nur vom Ausbleiben von Erfolgsgefühlen zermürbt sein. Diese Situationen mit jeweils anderer existentieller Bedeutung werden nun "in einen Topf geworfen" mit solchen, bei denen die Studenten das Studium etwa aus reinen Opportunitätsgründen unterbrechen: sie wechseln lediglich ihr Studienfach oder ihren Studienort oder gehen ins Ausland. Schließlich werden zu den Abbrechern sogar auch jene Studenten gezählt, die nur aus formalen Gründen exmatrikuliert werden.

Eine solche Vermischung qualitativ unterschiedlicher Befunde erschwert naturgemäß den Vergleich von Abbruchstatistiken und die Interpretation einschlägiger Forschungsergebnisse. Und in der Öffentlichkeit führt sie zu falschen Schlüssen über die Wirksamkeit des akademischen Unterrichts.

2

Der Studienabbruch ist ein **Vorgang von besonderer Bedeutung**, der sowohl für den Studenten als auch für die Hochschule folgenreich ist.

Für den **Studenten** bedeutet er die Aufgabe eines Zieles, das von ihm als für sein Leben bedeutsam eingeschätzt wird. Er entschließt sich dazu oft erst nach langen Überlegungen (KRAMER 1977, S. 3). Er sieht sich genötigt, von einem Projekt abzulassen, in das er häufig viel Zeit, Kraft und Hoffnung investiert hat. Er ist dann oft enttäuscht, frustriert und in seinem Selbstwertgefühl beeinträchtigt, wenn nicht beschädigt. Zudem ist er mit dem Odium des Versagers, des Gescheiterten behaftet.

Diese Bedeutung des Abbruchs mag von jüngeren Präsenzstudenten anders erlebt werden als von älteren Fernstudenten. Gravierend ist das Ereignis allemal.

Für die **Hochschule** müßten Studienabbrecher eigentlich ein Ärgernis sein, weil sie aus dem regulären Gang der für sie vorgesehenen Lehrveranstaltungen herausfallen und damit die Wirksamkeit der Lehre beeinträchtigen. Dies wird jedoch häufig geleugnet und bagatellisiert. Wie bedeutsam der Vorgang dennoch für die Hochschule ist, läßt sich von der Art und Weise ableiten, wie sie von den Studienabbrechern spricht. In den USA hat der Begriff "dropout" eine fast fatale Bedeutung. Es handelt sich hier um ein "bad word", das den Studienabbrecher als einen unordentlichen, ja, asozialen Menschen kennzeichnet und ihn in die Nähe der Kriminellen rückt. Für die Hochschule ist er ein "Abgang", doch wird dieser Vorgang nicht mit einem neutralen Wort der Verwaltungssprache bezeichnet, sondern mit so schwerwiegenden und dramatisierenden Worten wie "casuality" und "non-survivor". Die Abbruchquote wird dementsprechend auch "mortality rate" genannt. Bezeichnenderweise wurde zur Erklärung des dropout-Vorgangs DURKEIMs "Theorie des Selbstmords" herangezogen (TINTO 1975, S. 91). Unser salopper Ausdruck "Karteileiche" weist in eine ähnliche Richtung. Auch hierzulande sind die Abbrecher für die Hochschule gewissermaßen "gestorben".

3

Nun sollte man meinen, angesichts der angedeuteten großen persönlichen und institutionellen Bedeutung des Studienabbruchs hätten sich allgemeingültige objektive Normen herausgebildet, die den Vorgang abschätzbar, wenn nicht berechenbar machen. Doch weit gefehlt. Folgende Besonderheiten machen das deutlich:

1. Von 1880 bis 1980, also über einen Zeitraum von hundert Jahren hinweg, war in den USA die – hohe – Quote des Studienabbruchs im wesentlichen gleich geblieben, obwohl die Gesellschaft und die Hochschulen sich in wichtigen Zügen erheblich veränderten (TINTO 1982, S. 694; dazu auch SUMMERSKILL 1962, S. 66).

2. GRIESBACH (1982, S. 27) stellte für die Bundesrepublik und für einen kürzeren Zeitraum eine ähnliche Gleichförmigkeit der Entwicklung der Studienabbruchquote fest. Demnach hätten sich die Abbruchquoten "an wissenschaftlichen Hochschulen über alle Fächergruppen hinweg zwischen 1970 und 1977 nicht wesentlich verändert ...,

obwohl die Zahl der Studierenden beträchtlich zugenommen, die soziale Struktur der Studenten sich erheblich gewandelt hat, die Studienorganisation und Lehrinhalte teilweise neu gestaltet wurden und sich die Berufschancen für Akademiker, vor allem für Absolventen einiger Fachbereiche, teilweise grundlegend verändert haben."

3. Von Land zu Land gibt es beträchtliche Unterschiede. Beispielsweise ist, wie erwähnt, die durchschnittliche Abbruchquote in den USA sehr hoch (etwa 50 Prozent) und in England eher niedrig (etwa 20 Prozent).

4. Hochschulen entwickeln offenbar typische Abbruchprofile. Zwischen 1940 und 1960 lag z.B. in Princeton die entsprechende Rate immer zwischen 15 und 20 Prozent (PERVIN 1966, S. 39).

5. Es gibt durchgehend erhebliche Unterschiede in der Höhe der Abbruchquoten der einzelnen Fachbereiche. Überproportional findet er sich in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie in der Mathematik und unterproportional in der Medizin und Psychologie (GRIESBACH u.a. 1977, S. 121). In England gibt es dasselbe Phänomen. Es veranlaßte die Autoren des Robbins-Reports zu der Feststellung, "that in some faculties there is an approximate percentage of students for whom it has been customary to fail" (COMMITTEE ... 1963, S. 191).

6. Selbst hochselektive Hochschulen haben vergleichsweise hohe Abbruchquoten. Die University of California nahm immer nur Studienbewerber aus den oberen 15 Prozent der jeweiligen Abgangsklasse auf und hatte doch 45 Prozent Abbrecher. Sogar von den Gewinnern des "Merit Awards" schafften 15 Prozent den Bachelor's Degree nicht (PERVIN 1966, S. 8).

7. Hohe Abbruchquoten waren im übrigen an Universitäten schon früh durchaus gängig. FRIEDRICH PAULSEN (1881, S. 293) berichtet aus dem 15. und 16. Jahrhundert, "daß die Vollendung auch nur des ersten artistischen Kurses, bis zum Baccalaureat, nicht Regel, sondern Ausnahme war. Etwa ein Viertel bis ein Drittel aller Inskribierten verließen die Universität als baccalarii, kaum ein Zwanzigstel bis ein Sechzehntel als magistri. Die übrigen gingen als simple Scholaren ab, wie sie gekommen waren." Für den Zeitraum von 1427 bis 1550 und die Universität Leipzig errechnete er denn auch eine relativ gleichbleibende durchschnittliche Abbruchquote von **95,5 Prozent**.

Wie auch immer man solche Konstanten im einzelnen bewertet, man wird sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß sich bei der Auswahl der zu Graduierenden und Diplomierenden in unterschiedlichen Ländern, Institutionen und Fachbereichen unterschiedliche Traditionen eingespielt haben. Die schulische Leistung und die "academic ability" scheinen dabei kein ausschlaggebendes Kriterium zu sein. Viele andere Bedingungsfaktoren wirken offenbar mit ein. Das Phänomen des Studienabbruchs ist demnach sehr komplex. Eindimensionale Erklärungs- oder Verbesserungsversuche müssen scheitern.

4

Die Forschung hat zum Verständnis dieser besonderen Komplexität solange wenig beizutragen vermocht, wie man sich damit begnügte, Studienabbrecher und Absolventen lediglich theorielos miteinander zu vergleichen und dabei Variablen isolierte, die mit dem Studienabbruch in Verbindung gebracht wurden. Man gelangte so lediglich zu Ergebnissen, nach denen die Ursache für den Studienabbruch etwa in bestimmten demographischen Daten, wie z.B. dem Alter, dem Geschlecht oder dem Beruf, oder institutionellen Variablen, wie z.B. der ungenügenden Information der Studienbewerber, lag. TINTO (1975, S. 95) hat dagegen den **Prozeßcharakter** des Studienabbruchs betont, bei dem Studentenvariablen mit Institutionsvariablen in komplizierter Weise interagieren. Und er hat ein Konzeptschema vorgelegt, das diesen Porzeß in multivariaten Längsschnittuntersuchungen nicht nur beschreiben, sondern auch vorhersagbar machen soll (vgl. Graphik 1).

Weiterhin hat TINTO (1975, S. 89) vorliegende Forschungsergebnisse in sein Konzeptschema eingeordnet. Demnach machen folgende Variablen, die im Zusammenhang zu sehen sind, den Studienabbruch wahrscheinlicher:

1. Ein niedriger sozioökonomischer Status der Eltern, und zwar unabhängig von der Intelligenz. Damit oft verbunden: geringes Interesse an der Ausbildung des Studenten und keine ausgeprägte Erwartungshaltung;
2. die mangelnde Befähigung (academic ability);
3. bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen: Impulsivität, Mangel an emotionaler Bindung, Mangel an Flexibilität;
4. mangelhafte schulische Leistungen;
5. mangelnde Zielgerichtetheit (goal commitment), insbesondere das Fehlen anspruchsvoller beruflicher Ziele;
6. mangelhafte akademische Integration;
7. mangelhafte soziale Integration: mit anderen Studenten, Hochschullehrern und Mitarbeitern der Verwaltung;
8. fehlende Bindung an die Hochschule als Institution.

Trotz solcher Erkenntnisse ist nach mehr als vier Jahrzehnten einschlägiger Forschung die Frage, wer sein Studium durchhält und wer es unterbricht, letztlich immer noch ungeklärt. Sie bleibt, wie jüngst von zwei amerikanischen Wissenschaftlern bemerkt wurde, von einem "Geheimnis" umgeben (LANGENBACH und KORHOHNEN 1988, S. 137), das sich trotz aller Anstrengungen nicht lüften läßt.

SONDERFALL FERNUNIVERSITÄT

Vor dem Hintergrund der mitgeteilten allgemeinen Informationen über den Studienabbruch muß die FernUniversität als Hochschule sui generis gesehen werden. Sie ist zwar im Hinblick auf ihre gesetzlichen Grundlagen und ihren Leistungsanspruch eine Universität wie alle anderen Universitäten, unterscheidet sich von diesen aber in einigen Strukturmerkmalen und Randbedingungen, die bei der Beurteilung der eingangs herausgestellten hohen Studienabbruchsrate nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Viele Beobachter verfallen in den naheliegenden Fehler, bewußt oder unbewußt das von einer Präsenzuniversität her bekannte Studierverhalten in die FernUniversität hineinzuprojizieren.

1

Zunächst gibt es beim Fernstudium einige ***Einflußfaktoren***, die eine höhere Abbruchquote von vornherein ein Stück weit verständlich machen:

1. Wie schon erwähnt, wird im Präsenzstudium allgemein in den Fächern Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften und Mathematik ein überproportional hoher Studienabbruch registriert (GRIESBACH u.a. 1977, S. 121). Die FernUniversität bietet aber nun vornehmlich gerade diese Fächer an, ohne einen nennenswerten Ausgleich durch Fächer geringerer Abbruchwahrscheinlichkeit zu haben.

2. Je mehr Zeit vergangen ist zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und dem Beginn des Studiums, umso wahrscheinlicher wird im Präsenzstudium der Abbruch. Drei Viertel der Studenten, die ihr Studium sechs Jahre nach Schulabschluß oder später aufnahmen, gaben den eingeschlagenen Weg wieder auf (KATH u.a. 1966, S. 93). Die FernUniversität betreut nun aber vorwiegend solche Studenten und muß in ihrer Arbeit dieses gravierende strukturelle Handicap in Kauf nehmen.

3. Es wurden einige Persönlichkeitsmerkmale identifiziert, die sich mit "Vorliebe für das Fernstudium" in Verbindung bringen lassen (PASCAL 1972, S. 272; HOYT und FREYE 1972). Es handelt sich um das Bedürfnis nach Autonomie und Unabhängigkeit, Toleranz in Situationen der Ungewißheit, Selbstbewußtsein und Flexibilität. Wenn sich dieser Befund erhärtet, so schränkt er naturgemäß den Kreis der Studenten erheblich ein, die diese Form des Studiums bevorzugen. Wem aber nun diese Form des Studiums nicht zusagt, der ist leicht unzufrieden und demotiviert und dementsprechend abbruchgefährdet.

4. Erwachsene Studenten führen in der Regel ein entfalteteres persönliches Leben als jüngere Präsenzstudenten. Berufliche und familiäre Verpflichtungen und oft auch Aktivitäten im sozialen, kulturellen oder politischen Bereich beanspruchen sie stärker – zeitlich, aber auch von der Zuwendung und Anteilnahme her. Auch diese Besonderheit muß von der FernUniversität als unveränderbare Ausgangsbedingung hingenommen werden und bei der Erörterung von Studienabbruchquoten mit einbezogen werden.

5. Die Wahl des falschen Faches ist im Präsenzstudium ein wichtiger Abbruchsgrund (GRIESBACH u.a. 1977, S. 137). Da nun die FernUniversität den Lehrbetrieb zunächst nur mit zwei bzw. drei Fachbereichen aufnahm und das Fächerangebot auch danach erheblich eingeschränkt blieb, mußten viele Bewerber, die im Fernstudium ihre einzige Studienchance sahen, ein Fach wählen, das ihren Neigungen und Wünschen eigentlich nicht entsprach. 20 Prozent der Vollzeit- und Teilzeitstudenten hätten in der Tat lieber ein anderes Fach gewählt (FRITSCH u.a. 1979, S. 30). Für viele war damit ein späterer Studienabbruch bereits programmiert.

6. Viele Studienabbrecher der FernUniversität sind lediglich **Studienfachwechsler**. Obwohl sie weiter an der FernUniversität studieren, gelten sie nach den Regeln der Verwaltung als Studienabbrecher und belasten dadurch die Erfolgsquote. Diese Studentengruppe ist nicht klein. Beispielsweise befanden sich unter den aktiven, abschlußorientierten Studenten, die im Studienjahr 1987/88 exmatrikuliert wurden **26,1 Prozent** und unter den nicht abschlußorientierten Studenten **24,3 Prozent**, die in Wirklichkeit in einem anderen Fach an der FernUniversität weiterstudierten (BARTELS u.a. 1988, Tab. 72, 73).

7. Ein Teil der als exmatrikuliert gemeldeten aktiven abschlußorientierten und nicht abschlußorientierten Studenten sind in Wirklichkeit nur **Hörerstatuswechsler**. (Vollzeitstudent, Teilzeitstudent, Gasthörer, Zweithörer). Ihr Anteil betrug im selben Studienjahr mehr als **12 Prozent** (BARTELS u.a. 1988, Tab. 72, 73).

8. Ein beträchtlicher Teil der Studienabbrecher sind **Hochschulwechsler**. Von den Studenten, die sich am Ende des Studienjahres 1987/88 nicht zurückmeldeten, haben **23 Prozent** erklärt, sie seien bereits in einer Präsenzuniversität immatrikuliert bzw. wären schon vorher parallel zu ihrem Fernstudium bei einer Präsenzuniversität eingeschrieben gewesen (BARTELS u.a. 1988, S. 43).

9. Viele Studieninteressenten, die eigentlich nur als Gasthörer studieren wollen, lassen sich lieber als ordentliche Studenten einschreiben, um Prüfungen ablegen und Vergünstigungen (Theaterbesuch, Zeitschriftenabonnement, steuerliche Vorteile) in Anspruch nehmen zu können. Vermutlich verstärkt sich dieser Trend, je mehr man Gasthörer von Prüfungen ausschließt.

10. In den bundesweiten HIS-Untersuchungen (1977, 1982, 1987) werden Studenten, die ein Zweitstudium aufgeben, nicht als Abbrecher im engeren Sinne definiert, wenn sie bereits über eine abgeschlossene Hochschulausbildung verfügen. Wenn die FernUniversität diese Interpretation übernähme, sähe ihre Abbruchquote günstiger aus. Zum Teil handelt es sich dabei um beträchtliche Zahlen: In den Fächern Mathematik und Informatik gehören **26 Prozent** in diese Kategorie (BARTELS 1984, S. 127). Und von den männlichen Absolventen des Fachbereis Wirtschaftswissenschaften verfügen bereits zehn Prozent über einen Universitätsabschluß und 30 Prozent über einen Fachhochschulabschluß.

2

Sodann: Beim Fernstudium erwachsener und berufstätiger Studenten hat sich nicht nur das Studier-, sondern auch das Abbruchverhalten geändert. Infolgedessen paßt die bereits erörterte Definition des Studienabbrechers nicht richtig, weil sie den verschiedenen Formen, in denen das Studium hier abgebrochen wird, nicht gerecht wird. Nach FRITSCH (1988, S. 5) kann man auseinanderhalten: Studenten, die sich immatrikulieren, ihr Studium aber praktisch nicht aufnehmen (non-starter), Studenten, die ihr Studium zwar beginnen, es aber nach den ersten Versuchen wieder aufgeben (draw backs), Studenten, die zwar regelmäßig studieren, aber zu wenig Einsendeaufgaben abschicken bzw. mit ihren Einsendeaufgaben keinen Erfolg haben und deshalb nicht zur Klausur zugelassen werden (drop outs), Studenten, die zwar regelmäßig studieren und alle Aufgaben erfüllen, sich aber nicht zur Klausur melden (no-shows) und schließlich Studenten, die bei der Klausur durchfallen (failures). Danach lassen sich die Studienabbrecher fünf verschiedenen Untergruppen zuordnen, die jeweils unterschiedlich zu beurteilen wären.

An dem Beispiel eines typischen Kurses (0024 Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler; Studienjahr 1980/81) läßt sich darstellen, welche qualitative Bedeutung diese Gruppen haben (vgl. Graphik 2): **1900 Vollzeit- und Teilzeitstudenten** hatten sich für ihn eingeschrieben und das Studienmaterial bezogen. Davon nahmen **34,2 Prozent** ihr Studium nicht auf, **22,1 Prozent** gaben schon nach ersten Versuchen auf, **16,1 Prozent** schickten keine ausreichenden Einsendeaufgaben ab und konnten daher nicht zur Klausur zugelassen werden, **12,4 Prozent** kamen nicht zur Prüfung, zu der sie zugelassen waren und **4,7 Prozent** fielen in der Klausur durch. Demnach wären **9,4 Prozent**, d.h. **179 Studenten**, erfolgreich gewesen.

3

Einen vertieften Einblick in die besondere Lage der Fernstudenten erhält, wer ihre Gründe für den Studienabbruch mit denen von Präsenzstudenten vergleicht. Welten liegen naturgemäß zwischen ihnen und Studienabbrechern etwa an einem College der Princeton University (PERVIN, L.A. 1966, S. 39): "Fehlende Motivation", "Mangel an Interesse", "Langeweile", "Apathie", "Ablehnung des Lehrprogramms", "das Gefühl, vom Studium nichts zu haben", "Ziellosigkeit" und "Unsicherheit in der beruflichen Orientierung" kann man den Fernstudenten gewiß nicht oder doch kaum nachsagen. Diese Gründe sind offensichtlich an die Altersstufe der Spätadoleszenz und an den soziokulturellen Kontext des amerikanischen College gebunden. – Aber auch viele Abbruchgründe von Präsenzstudenten der Bundesrepublik (GRIESBACH, H. u.a. 1977, S. 137) sind für Fernstudenten ohne Belang. Sie brauchen nicht wegen eines "Wehr- oder Zivildienstes" und auch nicht wegen ungünstiger Berufsaussichten abzubrechen, weil sie eben schon älter sind und zumeist einen Beruf ausüben. "Finanzielle Gründe" fallen kaum ins Gewicht, weil sie meistens über ein eigenes Einkommen verfügen.

Fernstudenten geben dagegen neuartige fernstudientypische Gründe für ihren Abbruch an, die Schlaglichter auf ihre völlig andere Lebenssituation werfen (BARTELS u.a. 1988, S. 45): Im Vordergrund stehen die "berufliche Belastung", der "zu hohe Zeitaufwand" und die "zu starken Einschränkungen im Privatleben". Hier werden Beeinträchtigungen und Belastungen sprübar, wie es sie an einer Präsenzuniversität nicht gibt. Kumulieren sie gar, so wird die Höhe des Studienabbruchs verständlich. Sie beziehen sich existenziell auf die Lebensführung, wirken ein in ihre Lebenswelt und verändern sie gründlich. Man ist geneigt, das "Opfer" an normalen Lebensbezügen über etwa acht oder zehn Jahre hinweg für zu groß zu halten. Nur in Ausnahmefällen werden Fernstudenten das Zielbewußtsein, die Beharrlichkeit und die emotionale Stabilität haben, um ein solches Studium erfolgreich zu absolvieren.

4

Angesichts solcher struktureller Besonderheiten liegt die Frage nahe, ob denn das Fernstudium mit dem Präsenzstudium im Hinblick auf die Abbruchquoten überhaupt ohne weiteres vergleichbar ist. Wahrscheinlich wäre ein solcher Vergleich nur mit **Teilzeitstudenten** sinnvoll, wie sie in Schweden, Kanada, den USA und Australien immer häufiger vorkommen, weil sie meistens ebenfalls erwachsen und berufstätig sind und ihr Studium auf einen längeren Zeitraum verteilen müssen. Doch leider liegen für diesen Studententyp keine Abbruchzahlen vor. Nur von den australischen Universitäten wissen wir, daß dort 30 bis 40 Prozent der Teilzeitstudenten vor dem Examen ausscheiden (WHITE 1971, S. 95).

Da bietet sich ein Vergleich mit ausländischen Fernuniversitäten an. Doch auch hier ergeben sich erhebliche Schwierigkeiten, weil unterschiedliche Erhebungsinstrumente unter Beachtung unterschiedlicher Kriterien in unterschiedlichen kulturellen Umfeldern angewandt wurden und weil sich bei manchen Fernuniversitäten auch eine Tendenz zur Beschönigung ausgewirkt haben mag. Deshalb können nur einige allgemeine Eindrücke und einige vereinzelte Anhaltspunkte unter Vorbehalt wiedergegeben werden.

Fernuniversitäten in den Entwicklungsländern haben mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen. An der pakistanischen Fernuniversität brachen ihr Studium schon im ersten Semester ab: in Urdu 84 bzw. 88 Prozent und in Englisch gar 93,8 bzw. 99,5 Prozent (FLEMMING 1982, S. 143). An der Fernuniversität von Venezuela brachen im gleichen Zeitraum 79 Prozent ihr Studium ab (RUMBLE 1982, S. 199). An der Fernuniversität von Costa Rica hatten nach fünf Semestern 76 Prozent abgebrochen (RUMBLE 1982, S. 82). An der thailändischen Fernuniversität brachen von den Studenten, die in den Studienjahren 1980 bis 1982 einen Grad anstrebten, nach dem ersten Semester 36,2 Prozent ab, nach dem 2. Semester 14,5 Prozent, nach dem 3. Semester 3,4 Prozent und nach dem 4. Semester 7,6 Prozent. Nach zwei Jahren waren also **62 Prozent** nicht mehr dabei (WICHIT SRISA-AN 1982, S. 334).

Aber auch in entwickelteren Ländern sind beachtliche Abbruchquoten zu registrieren: An der spanischen Fernuniversität fallen pro Studienjahr 37 Prozent der Studenten aus, was sich allerdings mit den Abbruchquoten der spanischen Präsenzuniversitäten durchaus vergleichen läßt, wo 50 bis 70 Prozent der Studenten im ersten bzw. zweiten Studienjahr aufgeben (JAMES 1982, S. 163).

Höhere Erfolgsraten sind nur von drei Fernuniversitäten gemeldet worden: der israelischen, der südafrikanischen und der englischen. An der israelischen Fernuniversität lag der Anteil der Studenten, die den Bachelor-Grad nicht erreichten, im Studienjahr 1979/80 bei **56,1 Prozent** (SEELIGMAN 1982, S. 119) und im Studienjahr 1981/82 bei **61 Prozent** (SCHATZMANN 1983, S. 281). Unter Abrechnung derer, die keine Zulassung zur Prüfung erreichten, waren es dann 31 Prozent. In den Prüfungen selbst fielen dagegen nur noch 16 Prozent durch. Die Fernuniversität von Südafrika hat, nachdem sie sich jahrzehntelang mit einer sehr niedrigen Erfolgsrate hatte zufrieden geben müssen, inzwischen die Abbruchquote auf **50 Prozent** (VAN WIJK 1983, S. 430) gesenkt.

An der englischen Open University schließlich liegt die Abbruchquote generell bei **55 Prozent** (RUMBLE 1988), wobei allerdings non-starters und draw-backs nicht mitgerechnet werden. Rechnet man sie mit ein, so steigt diese Abbruchquote auf **68,5 Prozent**. Bei denen, die ihr Studium ohne die sonst übliche Hochschulzugangsqualifikation begannen, lag sie bei **60 Prozent** (RUMBLE und KEEGAN 1982, S. 219).

Neben den vergleichsweise guten durchschnittlichen Abbruchquoten gibt es in einzelnen Fachbereichen und Jahren durchaus auch bedenklich hohe Werte. Beispielsweise waren 1981 in Mathematikkursen (third and fourth level) **71 Prozent** nicht erfolgreich (vgl. Tabelle 3).

Wie hoch oder niedrig auch immer ihre Abbruchquote sein mag, die Open University kann sich beträchtlicher absoluter Zahlen von Abschlüssen rühmen. Nach 13 Jahren hatte sie **69 375** Bachelor-Grade und **10 648** B.A. (Honours)-Grade vergeben. Die FernUniversität kam im gleichen Zeitraum insgesamt nur auf etwa **1000** Abschlüsse, wobei allerdings die um etwa zwei Drittel niedrigere Studentenzahl mit in Rechnung zu stellen ist.

Nun hinken Vergleiche mit den Abbruchquoten dieser Hochschulen nicht nur; sie sind auch bedenklich und eigentlich gar nicht zulässig. Diplome und Magistergrade in der Bundesrepublik haben vom Anspruchsniveau und den Inhalten her in den Bachelor-Graden des Auslands keine Parallele, weil es sich dort um eine College-Ausbildung handelt, also lediglich um die Vor-, Unter- und Mittelstufe des akademischen Unterrichts. Eher ließe sich noch ein Vergleich zwischen den Absolventenzahlen der FernUniversität und der Zahl der an den drei hier herangezogenen ausländischen Fernuniversitäten abgelegten Magisterprüfungen anstellen. Doch da schweigen sich diese erfolgreicheren Fernuniversitäten aus. Selbst die Open University hat bisher nur die Zahlen der Studenten angeben, die einen higher degree anstreben, nicht aber der Absolventen.

Offensichtlich müssen sich alle ausländischen Fernuniversitäten mit vergleichsweise hohen und höchsten Quoten des Studienabbruchs auseinandersetzen.

5

Schließlich taucht auf Grund der aufgezeigten strukturellen Besonderheiten des Studiums an der FernUniversität die Frage auf, ***ob der Studienabbruch hier mit denselben Konzepten und Instrumenten wie im Präsenzstudium erforscht werden kann***. Wer die Meinung vertritt, die FernUniversität sei im Kern eine Universität wie jede andere, da es nur eine Wissenschaft und folglich nur einen wissenschaftlichen Unterricht gebe, mag dies bejahen.

In unserem Fall läuft diese Frage darauf hinaus, ob z.B. das Konzeptschema von TINTO für die Erforschung des Studienabbruchs an der FernUniversität geeignet ist. Auf den ersten Blick scheint das so zu sein. Denn wenn die darin beschriebenen und zueinander in Beziehung gesetzten Variablen des Hochschulstudiums treffend definiert sind, müßten sie auch auf das Fernstudium zutreffen. Dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn man versucht, das Studium an der FernUniversität mit diesem Konzeptschema abzubilden. Dann ergeben sich nämlich zwei erhebliche strukturelle Defizite, die für die Erklärung des hohen Studienabbruchs von entscheidender Bedeutung sein könnten, nämlich ungenügende "soziale Integration" und "akademische Integration". Fernstudenten können in diesen beiden Dimensionen über Ansätze nicht hinauskommen. In den meisten Fällen kann man von einer sozialen und akademischen Integration schlechterdings nicht sprechen. In diesen Defiziten könnte dann die Ursache für den hohen Studienabbruch gesehen werden. Das Geheimnis, von dem eingangs gesprochen wurde, wäre dann, jedenfalls für das Fernstudium, gelüftet. Eine folgerichtige und plausible Erklärung für den hohen Studienabbruch wäre gefunden.

Auf den zweiten Blick tauchen jedoch Bedenken auf. TINTO hat sein Konzeptschema im Hinblick auf amerikanische College-Studenten entworfen. Können wir das Studium an einem College als einzige gültige Ausprägung des akademischen Studiums akzeptieren? Weist nicht z.B. schon das kontinentaleuropäische Hochschulstudium gerade bei den Variablen "akademische Integration" und "soziale Intergration" erheblich veränderte Strukturen auf? Und ließe sich daneben nicht ein "Erwachsenenstudium" konstruieren, bei dem diese Variablen beim Abbruch des Studiums eine weitaus geringere Rolle spielen und durch andere wichtige Variablen ergänzt werden, die bei College-Studenten kaum vorkommen? Müßte das Konzeptschema daher nicht an die neuen Gegebenheiten des Fernstudenten angepaßt werden?

Genau dies hat BAJTELSMIT (1988) kürzlich getan. Er betont den Einfluß, den die externen Lebensumstände (z.B. Berufsarbeit und Familie) des Fernstudenten auf den Studienabbruch haben können und trägt diese Variablen in TINTO's Konzeptschema an prominenter Stelle ein (vgl. Graphik 3). Der Variable "soziale Integration" wird dagegen nur noch eine Nebenrolle zugewiesen. Der Studienabbruch wird demnach weitgehend durch Kongruenzen und Kompensationen zwischen dem akademischen und beruflichen Sektor beeinflußt. Seine Wahrscheinlichkeit steige, wenn akademische und berufliche Komponenten nicht integriert werden können, weil sie nicht zueinander passen oder sich gar miteinander im Konflikt befinden.

EINSTELLUNGEN

Wichtiger als die Tatsache des hohen Studienabbruchs selbst ist, wie er wahrgenommen und "verarbeitet" wird. Dabei entsteht eine Reihe unterschiedlicher Standpunkte und Sehweisen, die in die Diskussion einfließen. Um der Deutlichkeit willen sollen sie hier vereinfacht, konturiert und z.T. auch pointiert wiedergegeben werden.

1

Fernstudenten: Wenn sie ihr Studium beginnen, so denken sie, sie gehörten zu der kleinen Gruppe, die die FernUniversität einmal mit einem Diplom oder akademischen Grad in der Tasche verlassen, und gehen mit Zuversicht an die Arbeit.

Diese Einstellung scheint für Abbruchgefährdete in besonderem Maße typisch zu sein, denn nach einer neueren amerikanischen Untersuchung mit einem Vergleich von Studienfortsetzern und Studienabbrechern in einem nicht-traditionellen Graduierten-Lehrprogramm für Erwachsene haben Studienabbrecher die Tendenz, sich im Hinblick auf ihre persönlichen Lernziele, ihre charakteristischen Eigenschaften und ihre Befähigung im ersten Semester oder im ersten Studienjahr durchschnittlich höher einzuschätzen als erfolgreiche Studenten (LANGENBACH und KARHOHNEN 1988, S. 144).

Viele Fernstudenten stoßen aber schon im ersten Semester auf Schwierigkeiten. Werden z.B. sie oder einer ihrer Angehörigen krank oder müssen sie einen anderen Arbeitsplatz übernehmen, der sie zeitlich und psychophysisch mehr belastet, so können sie die vorgesehenen Studienpensen nicht erledigen. Sie geraten dann in Rückstand und kommen aus dem Takt. Der höher werdende Stapel unbearbeiteter Studieneinheiten demotiviert und deprimiert sie.

In solchen oder ähnlichen Situationen der Enttäuschung keimt Kritik an der Hochschule auf. Oft möchten sie sich gern in dieser für sie wichtigen Sache beraten. Doch finden sie kaum jemanden, der dafür zur Verfügung steht. Dabei ginge es manchmal nur um so einfache Dinge wie die Verfahren zur Beantragung einer Beurlaubung oder zur Wiederholung von Kursen.

Haben sie sich durchgerungen, das Studium trotz aller Schwierigkeiten fortzusetzen, und sich vorgenommen, nicht nur die Texte gründlich zu studieren, sondern auch die Kontakte zu den zuständigen Betreuern zu intensivieren, so folgt eine weitere Enttäuschung. Die anzusprechenden Personen sind oft nicht da, wenn sie sie anrufen, haben überhaupt wenig Zeit, sind wenig entgegenkommend und wenig geneigt, sich tiefer auf ihre Probleme einzulassen. "Manchmal fühle ich mich von denen abgebürstet!" – so der Kommentar eines Studenten.

Als im Rahmen einer sozialpsychologischen Untersuchung (MILLER 1986, II, S. 232) Fernstudenten gebeten wurden, ihre Erfahrungen mit der FernUniversität in einer Zeichnung wiederzugeben, wählte einer bezeichnenderweise das Bild des Schüttelsiebs, durch das die arg traktierten Studenten durchfallen.

Auf Grund solcher Erlebnisse fordern Fernstudenten:

1. Bessere Information vor Beginn des Studiums; Ausbau der Einführungsveranstaltungen.

2. Einrichtung der Stelle eines Beraters, der sich ausschließlich mit Studenten beschäftigt, die sich mit dem Gedanken tragen, das Studium abzubrechen.

3. Intensivierung der Beratung durch das Betreuungssystem (Korrektoren, Mentoren, Lehrstühle, Prüfungsamt).

2

Hochschullehrer: Wie sie auf den hohen Studienabbruch reagieren, wissen wir nicht. Jedenfalls wurde dies empirisch niemals untersucht, obwohl wir es hier mit einem der wichtigsten Einflußfaktoren im didaktischen Feld zu tun haben. Wir sind auf das Hörensagen und auf Vermutungen angewiesen.

Eigentlich müßten sie über den wenig durchschlagenden Erfolg ihrer Lehre enttäuscht, wenn nicht betroffen sein und auf Abhilfe dringen. Doch davon ist wenig bemerkt worden. Wohl herrscht eine merkwürdige Verhaltenheit. Man äußert sich wenig, zurückhaltend, spielt den Sachverhalt eher herunter, beschönigt ihn gar. Obwohl sich der Senat und die Kommission für Studium und Lehre mehrfach mit dem Problem befaßt haben, ist es von den Hochschullehrern nicht anhaltend und nachdrücklich diskutiert worden.

Warum ist dies so? Wir haben es hier vermutlich mit einem komplexen Einstellungssyndrom zu tun, das bei jedem Hochschullehrer, je nach Herkommen, Fachbereich, akademischer Sozialisation, Mentalität und Temperament anders aussieht. Die Einstellungen, die dabei zusammenlaufen, könnten im einzelnen durch folgende Statements charakterisiert werden, die ich pointiert vereinfache und in etwa bipolar anordne:

A: Die Studenten sind schuld! Sie sind ungenügend auf das Studium vorbereitet, den Anforderungen intellektuell nicht gewachsen, sie haben sich überschätzt! – "Gebt uns Studenten wie im Präsenzstudium und unsere Abbruchquote ist vergleichbar hoch!"

B: Die hohe Abbruchquote ist so etwas wie ein Gütesiegel, das auf ein hohes Niveau der Lehre schließen läßt. Zugeständnisse im Hinblick auf dieses Niveau dürfen nicht gemacht werden, weil das gegen das akademische Grundprinzip der unablässigen Qualitätssteigerung verstößt. "Hätten wir eine Erfolgquote von 90 Prozent, wäre unsere akademische Reputation dahin!"

C: Der Abbruch des Studiums ist bei einem Ausleseprozeß, den die Hochschule bewirken soll, von vornherein zu erwarten. Auch bei höheren Abbruchzahlen ist das ein ganz normaler Vorgang. "Von den hohen Abbruchzahlen im Präsenzstudium spricht niemand."

D: Der hohe Studienabbruch ist dem Fernstudium inhärent. Damit müssen wir uns abfinden. Im übrigen: wenn alle Studenten aktiv studierten, würde das Lehr- und Lernsystem der FernUniversität zusammenbrechen. Ferner: Auch die Studenten ohne Abschluß können als erfolgreiche Studenten bezeichnet werden, wenn sie ihre persönlichen Studienziele erreicht haben.

E: Der hohe Studienabbruch muß nach Möglichkeit reduziert werden, aber zur Zeit sehe ich dazu keine realistischen Möglichkeiten.

F: Ich bin über den hohen Studienabbruch betroffen. Wir müssen sehen, ob es Mittel und Wege gibt, etwas dagegen zu unternehmen.

G: Der hohe Studienabbruch ist eine schlimme Sache. Wir haben offenbar Fehler gemacht. Ich tue alles, was in meiner Kraft steht, um ihn zu reduzieren.

Vielleicht gibt es auch Hochschullehrer, die das Thema Studienabbruch "vernachlässigen", verdrängen oder gar tabuisieren.

3

Didaktiker: Von ihrer Verwurzelung in der Pädagogik her sind sie in erster Linie daran interessiert, den Menschen zu bilden. Jede Lehraktivität wird daher unter dem Gesichtspunkt gesehen, inwieweit sie etwas zum "Werden der Person" beiträgt, d.h. ob sie einen Fortschritt im Wissen und Können und im sittlichen Streben bewirkt, der sich als Prozeß von der Geburt bis zum Tode erstreckt. Bildung durch Wissenschaft ordnet sich hier ein. Das Fernstudium wird dabei als klassisches Medium für das Ermöglichen von mehr Bildung für mehr Menschen gesehen. Möglichst viele sollen ihre geistigen Kräfte so weit wie möglich ausbilden können.

Von daher können sich Didaktiker mit hohen Studienabbruchquoten nicht abfinden. Sie sehen darin ein Scheitern intendierter Bildungsprozesse, der Hochschule, der Hochschullehrer und ihrer selbst. Von daher würden sie das Fernstudium am liebsten reformieren, es studentenzentrierter, personalisierter und individueller gestalten. Die Entwicklung neuer curricularer und studienorganisatorischer Modelle des Studiums scheint ihnen unerläßlich zu sein.

Doch können solche Projekte bei der herrschenden Neuerungsscheu und allgemeinen Reformverdrossenheit nicht einmal vorgetragen, geschweige denn auf den Weg gebracht werden.

4

Unterrichtstechnologen: Auf Grund ihres besonderen theoretischen Ansatzes und ihrer empirischen Arbeitsweise gehen sie an das Problem ganz anders heran. Sie fassen das Lehren und Lernen in der Hochschule als ein System mit mehreren Subsystemen auf, in dem viele

Komponenten zweckrational aufeinander bezogen werden, um den Zweck – die Diplomierung und Graduierung der Studenten – unter bester Nutzung der vorhandenen Ressourcen zu erreichen. Ingenieurmäßiges Denken greift hier Platz. Das jeweils entworfene Lehr- und Lernsystem hat für sie nur den Wert einer Hypothese, deren Gültigkeit sich erst in einem kontrollierten Versuch bewähren muß. Wird der Zweck nicht erreicht, so muß das System im Sinne einer Optimierung geändert werden. Eine Erfolgsquote von zehn Prozent würden sie als höchst unbefriedigend, ja, als Katastrophe empfinden. In einem solchen Falle drängt es sie danach, den Systemfehler zu finden, der durch Vor- und Begleituntersuchungen eigentlich schon längst hätte erkannt und ausgemerzt werden müssen. Deshalb spielt bei ihnen die Evaluation eine so große Rolle. Sie überprüfen jede Komponente des Systems schon im Prozeß der Planung und Entwicklung und dann erneut in der Praxis. Ihr wichtigster Beweggrund ist das Erreichen des Ziels, das allerdings, wichtig hinzuzufügen, auch selbst zum Gegenstand der Evaluation gemacht wird.

Für die FernUniversität bedeutete eine solche Vorgehensweise, wenn sie denn zum Zuge käme, folgendes: Die Lehr- und Lernprozesse werden im Hinblick auf die Ziele der wissenschaftlichen Ausbildung und die besonderen Lernbedingungen der Studenten gründlich analysiert und aufeinander abgestimmt. Die Wirksamkeit der angewandten Lehrmethoden und Medien wird untersucht. Die Akzeptanz der Lehre durch die Studenten wird ins Kalkül gezogen. Frühere Entscheidungen werden gegebenenfalls revidiert. Parallel dazu wird das Betriebssystem neu durchdacht: die Betreuung der Studenten vom Fachbereich aus, die Arbeit in den Studienzentren, die Verfahren der Leistungsmessung, die Häufigkeit, Dauer und Arbeitsweise der Seminare und die Literaturversorgung. Mit Hilfe von Spezialuntersuchungen werden die Ursachen des Studienabbruchs ermittelt und ihre Ergebnisse bei der Rekonstruktion des Lehr- und Lernsystems nach Möglichkeit berücksichtigt. Hinter solchen Bemühungen stünde die Hoffnung, durch das Finden und Ausbessern von "Schwachstellen" sowie das "Überholen" der Systemelemente das System leistungsstärker zu machen, und die Quote der Studienabbrecher zu senken.

Auch dieser Ansatz ist zur Lösung des Problems nur begrenzt tauglich, weil eine Universität mehr als ein zweckrational konstruiertes Lehr- und Lernsystem ist. In ihr sind eben nicht alle Elemente disponibel und also manipulierbar. Das geschilderte Vorgehen greift zu kurz und ist eindimensional. Außerdem setzt es bei den Hochschullehrern hinreichend unterrichtstechnologischen Sachverstand und, noch wichtiger, eine entsprechende unterrichtstechnologische Einstellung voraus.

5

Psychologen: Sie führen den Studienabbruch vor allem auf die Motivation der Studierenden zurück, deren Stärke und Struktur sie untersuchen. Dabei können sie auf eine Reihe von Motivationstheorien für erwachsene Lerner zurückgreifen.

Für BOSHIER (1973) z.B. ist der Studienabbruch die Folge einer **Inkongruenz** zwischen dem Studenten und wichtigen Faktoren seiner Hochschule. Sie entsteht, wenn sich Inkongruenzen zwischen dem Selbst und dem idealen Selbst, dem Selbst und den anderen Studenten, dem Selbst und den Hochschullehrern und Tutoren sowie dem Selbst und der institutionellen Umwelt addieren. Je größer dabei die Summe wird, desto größer wird auch die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs (vgl. CROSS 1981, S. 119).

Und für RUBENSON (1977) ist der Studienabbruch das Ergebnis der Interaktion des Studenten einschließlich früher gemachter Erfahrungen mit seiner Lernumwelt, wie er sie erlebt. Die Höhe der Motivation resultiert dann aus der Kombination positiver und negativer Kräfte in der Person und der Lernumgebung.

Entscheidend ist hierbei die **expectancy**, d.h. die Erwartung persönlichen Erfolgs mit Hilfe des Studiums – und dazu noch die Erwartung, am Studium erfolgreich teilnehmen und es erfolgreich beenden zu können. Beide Erwartungen multiplizieren sich. Ist also eine auf Null reduziert, so ist auch das Produkt gleich Null.

Ebenso wichtig ist die **valence**, d.h. die affektive Seite des Vorgangs. Sie wird gespeist durch die erwarteten Folgen des Studiums: höheres Gehalt, höherer Status etc., aber auch weniger Freizeit, weniger Zeit für die Familie. So entstehen positive, neutrale oder negative Kräfte, die sich algebraisch summieren (vgl. CROSS 1981, S. 115).

Wenn nun eine stark ausgeprägte Erwartungshaltung vorhanden ist und dazu das Zutrauen, am Studium teilnehmen und es beenden zu können, und wenn dann noch das Erwartete affektiv positiv besetzt ist und keine oder nur wenige affektiv negative Einflüsse vorhanden sind, wird das Studium nicht abgebrochen, sondern fortgesetzt.

MILLER (1967) hat schließlich zur Erklärung des untersuchten Sachverhalts eine **Feldanalyse** beigetragen. Dabei stützte er sich auf die Feldtheorie von LEWIN (1947), nach der das Verhalten eines Individuums aus seinem Lebensraum heraus verstanden werden muß, einem je bestimmten Feld, auf das verschiedenartige Kräfte einwirken. Und er kombinierte sie mit der "Hierarchie der menschlichen Bedürfnisse" von MASLOW (1954), die unten mit physiologischen und Überlebensbedürfnissen beginnt, zu den Sicherheitsbedürfnissen, den affektiven und Zugehörigkeitsbedürfnissen aufsteigt und schließlich in dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung kumuliert (vgl. Graphik 4).

Für MASLOW ist das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung bei einer gesunden Person die wichtigste Motivation. Es geht darum, das zu werden, wozu man befähigt ist, und dabei volle Selbstidentität zu erreichen. Aber: Man kann jedes der genannten Bedürfnisse nur dann befriedigen, wenn vorher die Bedürfnisse der jeweils darunter liegenden Schichten schon befriedigt worden sind.

MILLER bietet mit seiner Theorie eine Erklärung dafür an, warum die Motivation zum Lernen von Erwachsenen in verschiedenen Schichten der Gesellschaft sehr unterschiedlich gespeist wird und warum Aufsteiger von einer unteren in eine höhere Schicht mit unüberwindlich erscheinenden Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Er beschreibt zunächst, der Deutlichkeit halber, die Motivationshöhe eines Angehörigen der lower lower class (siehe Graphik 5):

Danach skizziert MILLER die Motivationsstruktur eines Angehörigen der lower middle class (siehe Graphik 6).

Die Resultante der einwirkenden Kräfte ist im ersten Beispiel niedrig, wie die waagerechte Linie angibt, im zweiten aber hoch. Von hier aus wird verständlich, warum es Weiterbildungseinrichtungen im allgemeinen und Fernuniversitäten im besonderen nicht gelingen kann, Studenten aus der Arbeiterschicht in nennenswertem Umfang zu rekrutieren und warum man in solchen Bildungseinrichtungen eher auf "Absteiger" als auf richtige "Aufsteiger" trifft. Und mit bestürzender Eindringlichkeit zeigt diese Theorie die Schwierigkeiten eines Fernstudenten auf, dessen Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind. Wenn daraus ein niedriges Motivationsniveau erwächst, so wird der frühere oder spätere Abbruch des Studiums wahrscheinlich.

Es wäre aufschlußreich, eine entsprechende Feldanalyse bei Studenten der FernUniversität vorzunehmen. Er ist in der Regel für das Studium nicht "frei", wie man sich das für einen traditionellen Studenten gern vorstellt, für den in herkömmlicher Vorstellung das Elternhaus sorgt. Er muß zur Befriedigung seiner physiologischen, Überlebens- und Sicherheitsbedürfnisse in erster Linie einer Arbeit nachgehen. Durch seinen Alleingang gefährdet er den affektiven Zusammenhalt mit seinen Angehörigen ("Diplom geschafft; Ehe gescheitert") und Freunden. Sein Streben nach Anerkennung und nach Selbstverwirklichung ist hochgespannt, aber die darunterliegenden Bedürfnisse sind nicht befriedigt.

Eingedenk solcher Theorien können Psychologen zur Eindämmung eines zu hohen Studienabbruchs nur raten, alles zu tun, was die Motivation der Fernstudenten stärkt, und, vielleicht noch wichtiger, alles zu unterlassen, was die Motivation der Fernstudenten schwächt oder auflöst.

6

Soziologen: Der gewisse "böse Blick", der den Soziologen beim Enträtseln der Gesellschaft nachgesagt wird (BAECKER 1988), kann offenbar bei der Frage nach den Ursachen des hohen Studienabbruchs zu besonderen, und, wie ich meine, bitteren Erkenntnissen führen.

So sehen Soziologen im Hochschulstudium ein Mittel, mit dem die Gesellschaft soziale Kontrolle ausübt, indem sie die für die Bildung der Eliten erforderliche Auslese bewirkt, die zugleich auch

die ungleiche Verteilung von Gütern legitimiert. Eine Regulierung des Ehrgeizes. Dabei erscheint der einzelne Fall des Studienabbrechers als notwendige krisenhafte Auseinandersetzung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Und der erzwungene Abgang von der Hochschule kann als "Bestrafung" für das abweichen von einem weithin akzeptierten und in der Hochschule institutionalisierten Wertesystem interpretiert werden. Eine hohe Abbruchquote wäre dann ein Indikator für die besonders nachdrückliche Erfüllung dieser gesellschaftlichen Aufgabe.

OEVERMANN u.a. (1977, S. 28) haben zudem eine kritische Analyse der Lernsituation und der sozialen Lage der Fernstudenten vorgenommen. Ihrer Meinung nach besteht das Handikap des Fernstudenten in der "fehlenden Einbettung des Lernens in ein universitäres Milieu". Seinem Lernprozeß fehle daher der nicht gesteuerte Diskurs als "Kernelement universitärer Sozialisation". Statt dessen werde er in seiner Isolation auf den monologischen Zugang zur Wissenschaft beschränkt. Studienberatung in Studienzentren sei nur die Reparatur eines in Arbeitsschritte unterteilten Lernprozesses.

Hinzu kämen die Anforderungen des außerstudentischen Alltagslebens im Beruf und in der Familie. Im Vergleich zu ihnen könne das Fernstudium immer nur ein "Nebenschauplatz" sein. Von ihm gingen aber erhebliche Wirkungen auf die anderen Lebensbereiche aus: sie würden "vertaktet, rationalisiert, instrumentalisiert und departementalisiert". Das Aufeinanderabstimmen von Beruf, Familie und Studium stelle ein permanentes Handlungsproblem dar. Der Student müsse sein Arbeitsverhalten ritualisieren und sich dabei der Interaktionsdynamik der Familie entziehen. Andererseits sei er aber auf emotionale Unterstützung durch die Familie angewiesen. Daraus entstehe Konfliktpotential.

Von daher entsteht der Eindruck eines "entmenschten, inhumanen Systems" (HEINZE, 1984, S. 35). Kein Wunder, so möchte ich hinzufügen, daß nur wenige durchhalten und überstehen.

DAHRENDORF (1975, S. 6) verdeutlicht diesen Sachverhalt am Beispiel des Teilzeitstudenten: "Gegenwärtig sind erwachsene Studierende noch, was sie immer gewesen sind: Personen, die sich einen besonders anstrengenden Weg zur Verbesserung ihrer Lebenschancen in Form von Berufschancen gewählt haben. Sie sind im allgemeinen unglücklich über ihre frühere Erziehung, unzufrieden mit ihrer beruflichen Erfahrung, im Zusammenleben mit den Menschen ihrer Umgebung aus dem Tritt geraten und hoch motiviert fürs Lernen und das Erreichen weitergesteckter Ziele. Kurz gesagt: sie sind anders. Und Anderssein schmerzt." Er schließt diese Charakterisierung mit dem Diktum, die erwachsenen Studenten seien eine Bestätigung der Geschichte des menschlichen Unglücks. – Ohne Zweifel würde DAHRENDORF hierin auch eine Ursache für den hohen Studienabbruch sehen.

Indem Soziologen uns auf die extreme soziale Situation des Fernstudenten aufmerksam machen, legen sie den Finger auf einen wunden Punkt der akademischen Lehre der FernUniversität und stellen implizit ihre Wünschbarkeit in Frage.

7

Bildungsökonomen: Für sie ergibt sich das Problem des Verhältnisses von Aufwand und Nutzen. Allgemein herrscht die Auffassung, Studienabbrecher verringerten den Nutzen einer Hochschule beträchtlich.

In wie hohem Maße das der Fall sein kann, ist für die Abbrecher an englischen Hochschulen einmal beziffert worden. "Da sie alle mindestens ein Jahr auf der Universität bleiben, kostet das den Staat bei einer Abbruchquote von 20 Prozent und einem Ansatz von 1 200 Dollar pro Student etwa 20 Millionen Dollar pro Jahr (PERVIN u.a. 1966, S. 13). In der Bundesrepublik hat das Institut der deutschen Wirtschaft eine Summe von 2.5 Milliarden DM errechnet, die vom Staat aufgebracht werden müssen, wenn 18 000 Studenten ihr Studium aufgeben (INSTITUT ... 1976, S. 7). Man sieht darin eine Vergeudung knapper materieller und menschlicher Ressourcen.

Solchen einfachen Rechnungen müssen sich Bildungsökonomen widersetzen. Denn der Nutzen eines Studiums ist für den Abbrecher und für die Volkswirtschaft in keinem Falle gleich null. Wer ein Semester oder gar länger studiert, hat auch unabhängig von bestandenen Prüfungen einen Zuwachs an Wissen, Können und spezifischen Erfahrungen. Wenn er sich zugegebenermaßen im einzelnen nicht beziffern läßt, so muß er doch in Rechnung gestellt werden.

Weiterhin muß auch hier auf den Sondercharakter der FernUniversität verwiesen werden. Während bei den Präsenzuniversitäten die fixen Kosten niedrig und die variablen Kosten hoch sind, ist es bei der FernUniversität gerade umgekehrt. Die Zahl der Abbrecher schlägt daher weit weniger zu Buche als beim Präsenzstudium. Da die Fernstudenten zudem noch Gebühren für den Bezug von Studienmaterialien bezahlen und damit den Haushalt der FernUniversität zu mehr als zehn Prozent decken, verringern sich die Kosten dementsprechend. Schließlich sind Fernstudenten in ihrer Mehrzahl berufstätig und dadurch als Steuerzahler mittelbar an der Deckung der Kosten für die FernUniversität beteiligt.

Das durch Studienabbrecher verursachte Ungleichgewicht zwischen Aufwand und Nutzen scheint daher beim Fernstudium weniger als beim Präsenzstudium ausgeprägt zu sein.

INTERVENTIONEN

Was tun? Die trotz aller aufgezeigten Sonderbedingungen und Behinderungen niedrige und dazu noch sich stetig verschlechternde Erfolgsrate der FernUniversität kann niemanden unberührt lassen. Sie fordert zum "Eingreifen" heraus. Wie dies jedoch zweckmäßig und sinnvoll geschehen kann, bleibt weiterhin unklar.

Zudem gibt es eine Reihe von Hemmnissen, die der Beschäftigung mit diesem Problem im Wege stehen und manchen Hochschullehrer davon abhalten, über Strategien zur Verringerung des Studienabbruchs nachzudenken:

1. Die aktive Betreuung von Studenten zur Verhinderung des Studienabbruchs hat an der deutschen Universität keine Tradition.

2. Das multikausale Bedingungsgefüge für den Studienabbruch läßt gezielte Einzelmaßnahmen von vornherein als verfehlt erscheinen.

3. Wegen knapper Mittel ist es gegenwärtig und wohl auch in nächster Zukunft nicht möglich, personalintensive strukturelle und organisatorische Änderungen vorzunehmen.

4. Das Unterstützungs- und Betreuungssystem der FernUniversität, insbesondere die Studienzentren, sind aus personellen und sächlichen Gründen zu weitergehenden und anspruchvolleren individualisierten Hilfeleistungen nicht in der Lage. Teilzeitmentoren können z.B. bei ihrem geringen Zeitbudget von sich aus keine abbruchgefährdeten Studenten identifizieren und beraten.

5. Empfehlungen des Zentralen Instituts für Fernstudienforschung (GRAFF, K., HOLMBERG, B., SCHUEMER, R., WILMERSDOERFER, H. 1977), wie etwa die Studienbetreuung durch Gründung einer Zentralen Einrichtung zu intensivieren und zu regulieren, die Durchlaufzeit für die Lösungen der Einsendeaufgaben zu verkürzen, das starre Versandsystem in ein individuelles Abrufsystem umzuwandeln, die Taktung zu individualisieren und ein credit-point System einzuführen – alles Maßnahmen zur Verringerung des Studienabbruch – sind folgenlos geblieben.

Dennoch scheint es in dieser Sache geboten, etwas zu tun, und sei es auch nur den Trend umzukehren, damit die Abbruchquote nicht mehr langsam weiter steigt, sondern wenigstens langsam fällt.

Im folgenden werden daher vier mögliche Vorgehensweisen skizziert.

1

Eine Vorgehensweise bestünde darin, auf Grund statistischer Analysen zu ermitteln, welche Fernstudenten abbruchgefährdeter sind als andere. Hat man sie identifiziert, müßte es ein leichtes sein, das Augenmerk auf sie zu richten und sie in besonderer Weise zu betreuen.

Was eine solche Analyse erbringen könnte, läßt sich an einem Beispiel der Open University demonstrieren (WOODLEY und PARLETT 1983, S. 23). Dort wurden auf diese Weise über die Studienabbrecher folgende Informationen ermittelt:

- Sehr alte und sehr junge Fernstudenten brechen das Studium eher ab.
- Männer (33 Prozent) sind abbruchgefährdeter als Frauen (26 Prozent).
- Die höchsten Abbruchquoten gibt es bei Fernstudenten in handarbeitenden Berufen (49 Prozent), die niedrigsten bei Hausfrauen (25 Prozent).
- Im allgemeinen ist die Abbruchgefahr umso höher, je niedriger die schulische Vorbildung ist. Beim Fehlen jeder formalen Qualifikation betrug der Abbruch 47 Prozent, bei abgeschlossener Hochschulausbildung 27 Prozent.
- Die höchsten Abbruchquoten sind bei den Fernstudenten zu verzeichnen, die in London wohnen (37 Prozent), die niedrigsten bei denen, die in den East Midlands wohnen (28 Prozent).
- Studenten der Mathematik und Technologie sind abbruchgefährdeter (45 Prozent) als Studenten geisteswissenschaftlicher Fächer (32 Prozent).
- Bei Belegern älterer Kurse ist die Abbruchwahrscheinlichkeit größer als bei den Belegern neuer Kurse.
- Wurde der Empfehlung, vor Beginn des Kurses einen anderen Kurs zur Vorbereitung durchzuarbeiten, gefolgt, war die Abbruchquote um 10 Prozent geringer.
- Je mehr Kurse die Fernstudenten belegen, umso höher wird die Abbruchquote.
- Kurse mit "summer school" hatten weniger Abbrecher (31 Prozent) als Kurse ohne "summer school" (39 Prozent).
- Je mehr Lehrsendungen im Fernsehen und Hörfunk mit dem Kurs verbunden waren, umso niedriger die Abbruchquote.
- Je größer die Zahl der zusätzlich zur Verfügung gestellten Literatur (set books), umso niedriger war die Zahl der Abbrecher.

Der am **wenigsten** *abbruchgefährdete Student wäre demnach eine Hausfrau mittleren Alters mit abgeschlossener Hochschulbildung, die in den East Midlands wohnt, einen neu entwickelten geisteswissenschaftlichen Kurs belegt hat, dessen Lehrsendungen im Fernsehen und Rundfunk sie regelmäßig empfängt und an dessen "summer school" sie teilnimmt, und die es vermeidet, sich bei der Belegung der Kurse zu viel zuzumuten.*

Und der am **meisten** *abbruchgefährdete Student wäre demnach ein Mann, der 65 Jahre oder älter ist, in einem handarbeitenden Beruf beschäftigt war, über keinen Sekundarabschluß verfügt, in London wohnt, Mathematik studiert, dabei an ältere, nicht revidierte Kurse ohne Lehrsendungen im Hörfunk und Fernsehen sowie ohne zusätzliche Literatur gerät, die Empfehlung, zur Vorbereitung erst noch einen anderen Kurs zu erarbeiten, in den Wind schlägt und zu viele Kurse auf einmal belegt.*

So interessant diese Daten im einzelnen sein mögen, so eignen sie sich doch kaum als Grundlage für den Entwurf eine Strategie zur Verringerung des Studienabbruchs. Zunächst ist es fraglich, ob von der statistischen Häufigkeit der einzelnen Merkmale Ursache-Wirkung-Relationen abgeleitet werden können. Der niedrigere oder höhere Studienabbruch kann jeweils ganz anders verursacht und mitverursacht sein. Dann wäre im einzelnen zu prüfen, ob die aufgezeigten Relationen wirklich stark genug sind. Vor allem aber deckt man hier nur Relationen auf, wie sie im Design der statistischen Erhebungen vorgegeben sind (demographische und institutionelle Variablen). Vielleicht können wichtige Einflüsse so gar nicht erfaßt werden.

Immerhin beeindruckt die offensichtlich abbruchverringernde Funktion des für die Open University typischen Medienverbunds. Die schon bei der Gründung der FernUniversität heftig geführte Diskussion, ob den Medien an der didaktischen Struktur der Lehre nicht ein stärkerer Anteil zugebilligt werden müsse, erhält durch solche Befunde neue Nahrung.

2

Eine weitere Vorgehensweise fragt nach den Ursachen des Studienabbruchs. Man gibt sich dabei der Hoffnung hin, sie vielleicht reduzieren oder gar beseitigen zu können. Didaktisches trouble shooting, sozusagen.

Die FernUniversität hat bei Erhebungen schon mehrmals nach den Gründen für die Nichtzurückmeldung gefragt (BARTELS 1983, S. 45; BARTELS u.a. 1984, S. 94; BARTELS u.a. 1988, S. 45). Die jüngste Studie dieser Art führte zu folgenden Ergebnissen:

Rang	Gründe	Anteil in Prozent
1	Berufliche Änderung, berufliche Belastung	59,3
2	Zeitaufwand für das Studium zu hoch	49,4
3	Zu starke Einschränkungen im Privatleben	34,8
4	das Studium hätte zu lange gedauert	34,2
5	Belastung durch Familie, Haushalt, Kinder zu groß	33,2
6	ich möchte lieber an einer Präsenzuniversität studieren	31,4
7	der soziale Kontakt mit anderen Studenten hat mir gefehlt	27,3
8	zu starke physische und psychische Belastung	22,1
9	habe keinen Arbeitsstil gefunden, der dem System der Fernuniversität angepasst war	15,2
10	ich hatte mehr Unterstützung durch die Fernuniversität erwartet	13,0
11	Fernstudium diente als Vorbereitung auf ein eventuelles Präsenzstudium	10,9
12	zu wenig Erfolgserlebnisse	10,6
13	Familie unterstützt das Fernstudium nicht (mehr)	9,9
14	habe mit dem Studium das von mir angestrebte Ziel erreicht	9,6
15	Studium zu schwierig	9,6
16	mir war das Studium nicht so wichtig	8,7
17	hatte mir unter Fernstudium etwas anderes vorgestellt	7,2
18	mit allem Drum und Dran war das Studium zu teuer für mich	4,7

Quelle: BARTELS u. a. (1988, S. 45)

Schon beim ersten Überfliegen dieser Tabelle wird man der Kalamität gewahr: unter den am meisten genannten Abbruchgründen haben die ersten fünf nichts mit dem Lehr- und Lernsystem der FernUniversität im engeren Sinne zu tun, sondern mit der Lebens- und Arbeitswelt der Studenten. Und die Gründe sechs, sieben und acht betreffen Aspekte des Fernstudiums, die schwerlich veränderbar sind. Erst an neunter, zehnter und zwölfter Stelle beziehen sich die Gründe auf den Lernprozeß – auf die Schwierigkeit, sich den für das Fernstudium richtigen Arbeitsstil anzueignen, auf das Ausbleiben erwarteter Hilfe von seiten der FernUniversität und auf die Erfahrung zu weniger Erfolgserlebnisse. Und erst an 15. Stelle wird das Fernstudium als zu schwierig bezeichnet, also nur von 9 Prozent.

Angesichts dieser Rangordnung fragt es sich, ob ein Innovationsprogramm zur Verhinderung von Studienabbrüchen überhaupt etwas bewirken könnte, da doch die wirklich entscheidenden Gründe nicht beeinflußbar sind. Zwar mögen die Befragten bewußt oder unbewußt externe Gründe angegeben haben, um mangelnden Studienerfolg nicht auf eigene Schwächen zurückführen zu müssen, doch dürfte die allgemeine Trendaussage bei der Größe der ermittelten Rangunterschiede in etwa stimmen. Da kann leicht das Gefühl aufkommen, der FernUniversität seien in dieser Sache die Hände gebunden.

Entschlösse sich die FernUniversität trotz der Nachrangigkeit der auf die Lehre bezogenen Gründe etwas zur Verminderung des Studienabbruchs zu tun, so müßte sie die Fernstudenten sorgfältiger in die dem Fernstudium eigentümlichen Arbeitstechniken einführen, die Lehrgebiete sowie die Korrektoren und Mentoren zu vermehrter und intensiverer Hilfestellung ermuntern und planvoll die Erfolgserlebnisse der Studenten dosieren, etwa durch zügigere Bearbeitung der Einsendeaufgaben und die schnellere und regelmäßige Mitteilung der dabei erzielten Ergebnisse.

Ist der hierbei erforderliche Aufwand den erhofften Ergebnissen angemessen? Glücklicherweise braucht die Frage nicht beantwortet zu werden, denn diese Verbesserung des akademischen Unterrichts ist immer geboten. Alle Studenten würden davon profitieren. Die Zufriedenheit mit dem Studium würde sich allgemein erhöhen.

3

Es wäre auch möglich, sich von den Erfahrungen anregen lassen, die in dem renommierten norwegischen Fernlehrinstitut NKI-skolen gemacht wurden. Sie führten zu der Hypothese, daß sich die Abbrecherquote verringern läßt, wenn man die beim üblichen Korrespondenzunterricht eingetretene Trennung des Studierenden von dem Lehrenden durch eine bessere Betreuung teilweise wieder aufhebt. Mit Hilfe empirischer Untersuchungen versuchte man, diese Hypothese zu verifizieren (REKKEDAL 1985). Dabei kam eine Experimentalgruppe unter den Fernstudenten in den Genuß folgender Maßnahmen:

1. Dem Studienanfänger wurde ein "persönlicher Tutor" zugeteilt, der sich um dessen gesamtes Studienprogramm – und nicht nur um jeweils einen bestimmten Kurs – kümmert. Statt Teilzeittutoren wurden Vollzeittutoren eingestellt.

2. Das Telefon wurde als zusätzliches Kommunikationsmedium verwendet.

3. Der Tutor nahm zehn Tage nach dem Versand der ersten Studienmaterialien zu dem Studenten Kontakt auf, danach nach einem Monat und im dritten Monat.

4. War vier Wochen lang keine Einsendeaufgabe eingeschickt worden, so erhielt der Student statt der üblichen gestaffelten standardisierten Erinnerungs- und Mahnbriefe den Anruf seines persönlichen Tutors.

5. Die Korrekturen der Einsendeaufgaben wurden noch am selben Tag zurückgeschickt, an dem sie angekommen waren, während die Studenten der Kontrollgruppe fünf bis sechs Tage länger darauf warten mußten.

6. Für alle Einsendeaufgaben wurden kommentierte Modellösungen erarbeitet, die der Tutor nach eigenem Ermessen verschickte.

7. Die Tutoren wurden den Studenten auf einem besonderen Blatt mit persönlichen Angaben (darunter die Telefonnummer) und einem Photo vorgestellt.

Das Ergebnis: Die Experimentalgruppe hatte eine signifikant höhere Erfolgsquote (37 Prozent) als die Kontrollgruppe (22 Prozent). Sie war bei der Erledigung der Einsendeaufgaben aktiver und schätzte die Betreuung durch das Fernlehrinstitut höher ein. Der Anteil der einzelnen Betreuungsmaßnahmen an diesem Ergebnis konnte nachgewiesen werden.

Natürlich sind diese Erfahrungen auf eine Universität nicht ohne weiteres übertragbar. Dennoch stellt sich angesichts dieser Ergebnisse die Frage, ob nicht wenigstens die bei der FernUniversität viel längere Laufzeit der Einsendeaufgaben verkürzt werden sollte. Die positive Auswirkung einer solchen Maßnahme ist übrigens in der empirischen Lernforschung schon seit langem generell gesichert (WEINERT 1974, S. 823) und von der Fernstudienforschung wiederholt bestätigt (vgl. dazu BAATH 1981, S. 4; REKKEDAL 1983, S. 242)). – Außerdem unterstützen die Ergebnisse der norwegischen Untersuchung die Meinung derer, die für gezielte Betreuungsmaßnahmen eintreten. Man könnte sich eine entsprechende, aber auf die Gegebenheiten der FernUniversität angepaßte empirische Untersuchung vorstellen.

4

Schließlich könnte die Intervention theoriegeleitet und durch anspruchsvolle Forschungsergebnisse nahegelegt sein. Im Rahmen einer multivariaten Längsschnittuntersuchung müßte dazu genauer und vor allem auf die Person bezogen ermittelt werden, welche Faktoren in welcher Weise zusammenwirken, wenn bei Studenten die Neigung zum Studienabbruch aufkeimt, sich verstärkt und schließlich unter der Einwirkung auslösender Faktoren zum Studienabbruch führt. Dabei ist auch

zu verfolgen, wie sich die Betreffenden nach dem Studienabbruch verhalten. Die Zwischenergebnisse dieser Untersuchungen sollten den Lehrgebieten einmal im Jahr mitgeteilt werden, zusammen mit Empfehlungen der Ständigen Kommission für Studium und Lehre, die die Bemühungen der Lehrgebiete koordinieren sollen. Wenn es einer Rechtfertigung für *"institutional research"* bedürfte, so wäre hier ein klassisches Anwendungsgebiet.

Eine Schwierigkeit dieses Wegs liegt gegenwärtig noch allerdings auf der Hand. Welches theoretische Konzept sollte man einer solchen Untersuchung zugrundelegen, – das von TINTO (1975) oder das von BAJTELSMIT, der wichtige Variablen der Lebenswelt, wie z.B. die Berufsarbeit und das Familienleben, in die Untersuchung mit einbezieht. Viel hängt dabei davon ab, welche Leitvorstellungen vom Fernstudium an der Hochschule entwickelt und unterstützt werden. Diese könnten übrigens auch zu einem eigenen theoretischen Konzept des Studienabbruchs führen, das ganz auf die besonderen Gegebenheiten der FernUniversität zugeschnitten ist. Ein Desideratum.

5

Was könnte im Sinne der vierten Vorgehensweise schon jetzt unternommen werden?
Folgte man dem Konzept von TINTO, so lägen folgende Schritte nahe:

1. Die **"Zielgerichtetheit"** (goal commitment) der Studenten wird bewußt unterstützt und gestärkt, – z.B. im Rahmen der tutoriellen Betreuung und Beratung. Umgekehrt werden Handlungen, die die Zielgerichtetheit schwächen, unterlassen.

2. Die Hochschule bemüht sich, die **akademische Integration** der Studenten zu ermöglichen, ständig zu fördern und weiterzuentwickeln. Dies läßt sich nur durch vermehrte reale und symbolische Interaktionen zwischen den Fernstudenten und den Lehrpersonen (Professoren, Wissenschaftliche Mitarbeiter, Korrektoren, Mentoren) erreichen. Der Student muß dabei erleben, wie er am geistigen Leben der FernUniversität mehr und mehr teilnimmt und wie er sich dabei intellektuell entwickelt. Die Studentenzeitschrift, das Universitätsfernsehen sowie Sonderveranstaltungen in den Studienzentren und in den Gebäuden der Universität selbst können dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.

3. Ein Mindestmaß an **sozialer Integration** wird angestrebt, damit die Isolation, über die viele Fernstudenten klagen, wenigstens im Ansatz überwunden werden kann. Die enormen Schwierigkeiten bei der Verfolgung dieses Ziels sollten die FernUniversität nicht veranlassen, es zu vernachlässigen oder gar aus den Augen zu verlieren. Aus diesem Grunde kommt es darauf an, immer wieder Kontakte zu knüpfen, zu pflegen und weiterzuentwickeln. Nach Möglichkeit sollten neben die formalen Kontakte auch informelle treten. Dies ist kein Luxus, auch wenn solche Bemühungen nicht direkt mit der vermittelten Lehre zusammenhängen.

4. Die FernUniversität sollte in der Vorstellung des Studenten nicht lediglich ein bürokratischer Apparat sein, von dem aus ihm regelmäßig Studieneinheiten zugeschickt werden, sondern eine lebendige Institution, von der er ein Teil ist. Trotz großer Schwierigkeiten muß angestrebt werden, bei ihm eine institutionelle Loyalität und ein Gefühl für die **corporate identity** der FernUniversität zu entwickeln.

Folgte man dagegen dem Konzept von BAJTELSMIT, so wären zusätzlich noch folgende Schwerpunkte zu setzen:

1. Zwischen dem Fernstudium und der Berufsarbeit sind Verbindungen herzustellen und Konvergenzen und Kompensationen anzustreben.

2. Die Betriebe werden, wo das möglich ist, angeregt, Fernstudenten in ihrem Bereich finanziell zu unterstützen, Fortschritte beim Fernstudium zur Kenntnis zu nehmen, dem Fernstudenten und der Hochschule praxisbezogene Themen für Diplomarbeiten vorzuschlagen und gegebenenfalls "Paten", bzw. "Mentoren" für fachliche Gespräche zu benennen.

3. Der Fernstudent wird sorgfältiger und nachhaltiger als bisher mit den beim Fernstudium erforderlichen Techniken des unabhängigen Lernens und des Fernstudierens vertraut gemacht und eingeübt. Es kommt dabei darauf an, ihn an neue Interaktionsformen der akademischen Lehre zu gewöhnen. Dies könnte im Rahmen der Beratung vor der Einschreibung geschehen, müßte aber im ersten Studienjahr und auch noch darüber hinaus fortgeführt werden.

*

Allen solchen Maßnahmen müßte die Neuordnung der Statistik vorangehen. Die FernUniversität sollte eine Statistik nach eigenen Kriterien führen, aus der die Zahl der Studienabbrecher im eingentlichen Sinne klar hervorgeht und in der die erheblichen Anteile der Studienunterbrecher, Hochschulwechsler, Studienfach-wechsler und Statuswechsler ausgewiesen werden.

*

Welcher der vier Wege könnte oder sollte beschritten werden? Der erste und der zweite sind schon vom Ansatz her fragwürdig. Der dritte machte sorgfältige Anpassungsbemühungen erforderlich und würde wahrscheinlich auf institutionellen Widerstand stoßen, weil das Studium dabei in den Augen vieler "verschult" werden würde. Und der vierte ist schwierig und aufwendig, zumal ein für die FernUniversität passendes theoretisches Konzept zum Verständnis des Studienabbruchs erst noch erarbeitet werden müßte und die Forschungen sich über Jahre hinweg erstrecken würden. Dennoch kann nach Lage der Dinge im Grunde nur dieser vierte Weg empfolen werden.

Der Praktiker mag in der Dringlichkeit der täglichen Geschäfte von den vielen möglichen Ansatzpunkten und dem Grad der Elaboration des vierten Weges eher verdrießlich und resigniert gestimmt als angezogen sein. Er möchte sich am liebsten auf eine pragmatische Lösung verlassen, die der gesunde Menschenverstand eingibt.

Dem stehen aber die Einsicht in die Komplexität des Studienabbruchprozesses und die fehlenden Erfolge bisheriger Bemühungen vor Ort entgegen. Gründlichere Untersuchungen stützen die Annahme, der Studienabbruch werde durch das Zusammenwirken vieler Faktoren bewirkt. Offenbar hat man es dabei mit Systemeffekten zu tun. Die müßten zunächst einmal aufgedeckt werden und durch eine zentral gelenkte und koordinierte Globalstrategie zur Erzielung höherer Erfolgsquoten neutralisiert werden, in die sich die Anstrengungen jedes einzelnen Lehrgebiets einzuordnen hätten.

ZITIERTE LITERATUR

BAATH, J.A. — Research on Completion and Discontinuation in Distance Education. Paper to the EHSC autumn 1981 workshop, 26 - 28 October in Madrid, Spain.

BAECKER, D. — Der gewisse "böse Blick" beim Enträtseln der Gesellschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30.4.1988

BAJTELSMIT, J.W. — Predicting Distance Learning Dropouts: Testing a Conceptual Model of Attrition in Distance Study. Bryn Mawr, Pa.: The American College, 1988

BARTELS, J. — Drop-out at the Distance University in the Federal Republic of Germany. Hagen: FernUniversität, 1982

BARTELS, J. — The FernUniversität of the Federal Republic of Germany. In: Evaluation of Higher Distance Education Results. Madrid: Universidad Nacional de Education a Distancia,

BARTELS, J. & FRITSCH, H. — Empirische Analyse des Studienabbruchs von Vollzeit- und Teilzeitstudenten nach dem ersten Studienhalbjahr an der FernUniversität. Hagen: FernUniversität 1976

BARTELS, J., HELMS, F.P., ROSSIE, U. & SCHORMANN, J. — Studienverhalten von Fernstudenten. Hagen: Zentrum für Fernstudienentwicklung, 1984

BARTELS, J., VON PRÜMMER, Ch. & ROSSIE, U. — Subjektive Studienziele. Hagen: Zentrum für Fernstudienentwicklung, 1988

BMBW — Studienerfolg – Aufwand und Ertrag. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1983

BOSHIER, R. — Educational Participation and Dropout: A Theoretical Model. In: Adult Education 23 (1973) 4, S. 255 - 282

COMMITTE ON HIGHER EDUCATION — Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins 1961 - 63. London: Her Majesty's Stationary Office, 1963

CROSS, K.P. — Adults as Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1981

DAHRENDORF, R. — Vorwort zu: Hopper, E. und Osborne, M.: Adult Students. Education, Selection and Social Control. London: Pinter, 1975, S. 6

ECKLAND, B.K. — College drop outs who came back. In: Harvard Educational Review 34 (1964) S. 402 - 420

FLEMING, A.
The Allama Iqbal Open Unviersity. In: RUMBLE, G. und HARRY, K. (Hrsg.): The Distance Teaching Universities. London: Croom Helm, 1982, S. 122

FRITSCH, H.
Nichtbewerber: Gründe von Interessenten, die sich nicht an der FernUniversität einschreiben. Hagen: FernUniversität, 1980

FRITSCH, H.
Drop-out is a matter of definition. Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung, 1988

GERSTEIN, H.
Studierende Mädchen. Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität. München: Pieper, 1965

GÖTTERT, R.
Fernstudieninteressenten. Ihr Selbstbild und weiterer Studienverlauf. Hagen: FernUniversität, ZIFF Papiere 47, 1983

GOLDSCHMIDT, D.
Die objektive Studiensituation der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland als eine Streßsituation. In: ZIOLKO, H.-U. (Hrsg.): Psychische Störungen bei Studenten. Stuttgart: Thieme, 1969

GRAFF, K., HOLMBERG, B., SCHUEMER, R. & WILMERSDOERFER, H.
Zur Weiterentwicklung des Studiersystems der FernUniversität. Struktur und Ablauf. Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung, 1977

GRIESBACH, H.
Studienabbruch: Absturz ins Nichts? In: UNI Berufswahl Magazin (1982) 1, S. 26

GRIESBACH, H., LEWIN, K., & SCHACHER, M.
Studienverlauf und Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern. München: Verlag Dokumentation, 1977

HARRY, K.
The Open University, United Kingdom. In: RUMBLE, G. HARRY, K. (Hrsg.): The Distance Teaching Universities. London: Croom Helm, 1982, S. 167

HEINZE, Th.
Fallstudien zur Lebenswelt von Fernstudenten. Hagen: FernUniversität, 1984

HITPASS, J.
Das Studentenschicksal des Immatrikulations-Jahrgangs 1958. Gütersloh: Bertelsmann, 1967

HOYT, D.P. & FREYE, D.W.M.
The Effectiveness of teleconferencing as an educational delivery system. Washington: National Center for Educational Research and Development, 1972

JAMES, A.
The Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Spain. In: RUMBLE, G. & HARRY, K. (Hrsg.): The Distance Teaching Universities. London: Croom Helm, 1982, S. 147

KATH, G., OEHLER, CH. & REICHWEIN, R.
Studienweg und Studienerfolg. Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2 000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt am Main und Mannheim.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1966

KNOWLES, M.
The Modern Practice of Adult Education.
Chicago: Follett, 1980

KRAMER, K.
Studienabbruchneigung und Studienabbruch.
Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 1977

LANGENBACH, M. & KORHONEN, L.
Persisters and nonpersisters in a graduate level, nontraditional, liberal education program. In: Adult Education Quarterly 38 (1988) 3, S. 136

LEVIN, K.
Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science. In: Human Relations, (1947) 1, S. 5 - 41

MASLOW, A.H.
Motivation and Personality.
New York: Harper and Row, 1954

MILLER, H.L.
Participation of Adults in Education. A Force Field Analysis.
Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston University, 1967

MILLER, R.
Sozialpsychologische Bedingungen des Erwachsenenalters. Theoretische Konzepte und empirische Analysen am Beispiel der Studierenden an der FernUniversität, Hagen.
Hagen: Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, 1986

OEVERMANN, U., ALLERT, T. & KONAU, E.
Fernstudium als Lebenshilfe? In: HEINZE, TH.: Fallstudien zur Lebenswelt der Fernstudenten.
Hagen: FernUniversität 1984, S. 31 - 33

PASCAL, C.E.
Individual differendences and preference for instructional methods. In: Canadian Journal of Behavioral Science 5 (1972) 3, S. 272

PAULSEN, F.
Die Gründung der deutschen Universitäten im Mittelalter.
In: Historische Zeitschrift 45 (1881), S. 293

PERVIN, L.A.
The later academic, vocational, and personal success of college dropouts. In: PERVIN, L.A. (Hrsg.): The college dropout and the utilization of talent.
Princeton: Princeton University Press, 1966

REISSERT, R. & MARCISZEWSKI, B.
Studienverlauf und Berufseintritt. Ergebnisse einer Befragung von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1984.
Hannover: HIS, 1987

REKKEDAL, T.
The written assignment in correspondence education. Effects of reducing turn-around time. An experimental study. In: Distance Education 4 (1983) 2, S. 231

REKKEDAL, T.
Introducing the personal tutor/counsellor in the system of distance education. Project report 2: Final report.
Oslo: NKI-skolen, 1985

RUBENSON, K.
Participation in Recurrent Education: A Research Review. Paper presented at a meeting of National Delegates on Development in Recurrent Education.
Paris: OECD, 1977

RUMBLE, G.
The Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
In: RUMBLE, G. & HARRY, K. (Hrsg.): The Distance Teaching Universities.
London: Croom Helm, 1982, S. 72

RUMBLE, G.
Informationsgespräch am 27.9.1988 in Hagen

RUMBLE, G. & KEEGAN, D.
General Characteristics of the Distance Teaching Universities.
In: RUMBLE, G. & HARRY, K. (Hrsg.): The Distance Teaching Universities.
London: Croom Helm, 1982, S. 204

SELIGMAN, D.
Everyman's University, Israel. In: RUMBLE, G. & HARRY, K. (Hrsg.): The Distance Teaching Universities.
London: Croom Helm, 1982

SHATZMAN, I.
Everyman's University of Israel: Original Aims, Interim Results and New Projects. In: Evaluation of higher distance education results.
Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 1983, S. 257

SUMMERSKILL, J.
Dropouts from college. In: SANFORD, N. (Hrsg.): The American college.
New York: Wiley, 1962

TINTO, V.
Limits of Theory and Practice in Student Attrition.
In: The Journal of Higher Education 53 (1982) 6, S. 687

TINTO, V.
Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research 45 (1975) 1, S. 89 - 125

VAN WIJK, TH.
Drop-out rate in distance education: fallacies and remedies.
In: Universidad Nacional de Educacion a Distancia. International Congress of Open and Distance teaching Universities.
Madrid: UNED, 1983, S. 426 - 442

WEINERT, F.E. Instruktion als Optimierung von Lernprozessen. In: WEINERT, F.E., GRAUMANN, C.F., HECKAUSEN, H., HOFER, M. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie 2. Frankfurt: Fischer, 1974, S. 823

WHITE, M.A. Reflection on Research into higher education by external study in Australia. In: Epistolodidaktika (1971) 2, S. 9

WICHIT SRISA-AN Evaluation of higher distance education results: the case of Sukhothai Thammathirat Open University of Thailand. In: Evaluation of higher education distance study results. Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 1982, S. 307

WOODLEY, A. & PARLETT, M. Student drop-out. In: Teaching at a Distance (1983) 24, S. 2

TABELLEN UND GRAPHIKEN

Übersicht

Tabelle 1: Kumulative Studienabbruchraten der Immatrikulationsjahrgäng 1975/76 bis 1981/82 im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der FernUniversität

Tabelle 2: Kumulative Absolventenquoten der Immatrikulationsjahrgänge 1975/76 bis 1985/86 des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität

Tabelle 3: Die Spannbreite der Abbruchraten an der Open University im Jahre 1981, unterteilt nach Fachbereichen und course level

Graphik 1: Konzeptschema für den Prozeß des Studienabbruchs nach TINTO

Graphik 2: Formen des Abbruchverhaltens an der FernUniversität

Graphik 3: Konzeptschema für den Prozeß des Studienabbruchs bei Fernstudenten nach BAJTELSMIT

Graphik 4: MASLOWs Hierarchie der menschlichen Bedürfnisse

Graphik 5: MILLERs Kräftefeldanalyse: Motivationshöhe eines Angehörigen der lower lower class

Graphik 6: MILLERs Kräftefeldanalyse: Motivationshöhe eines Angehörigen der lower middle class

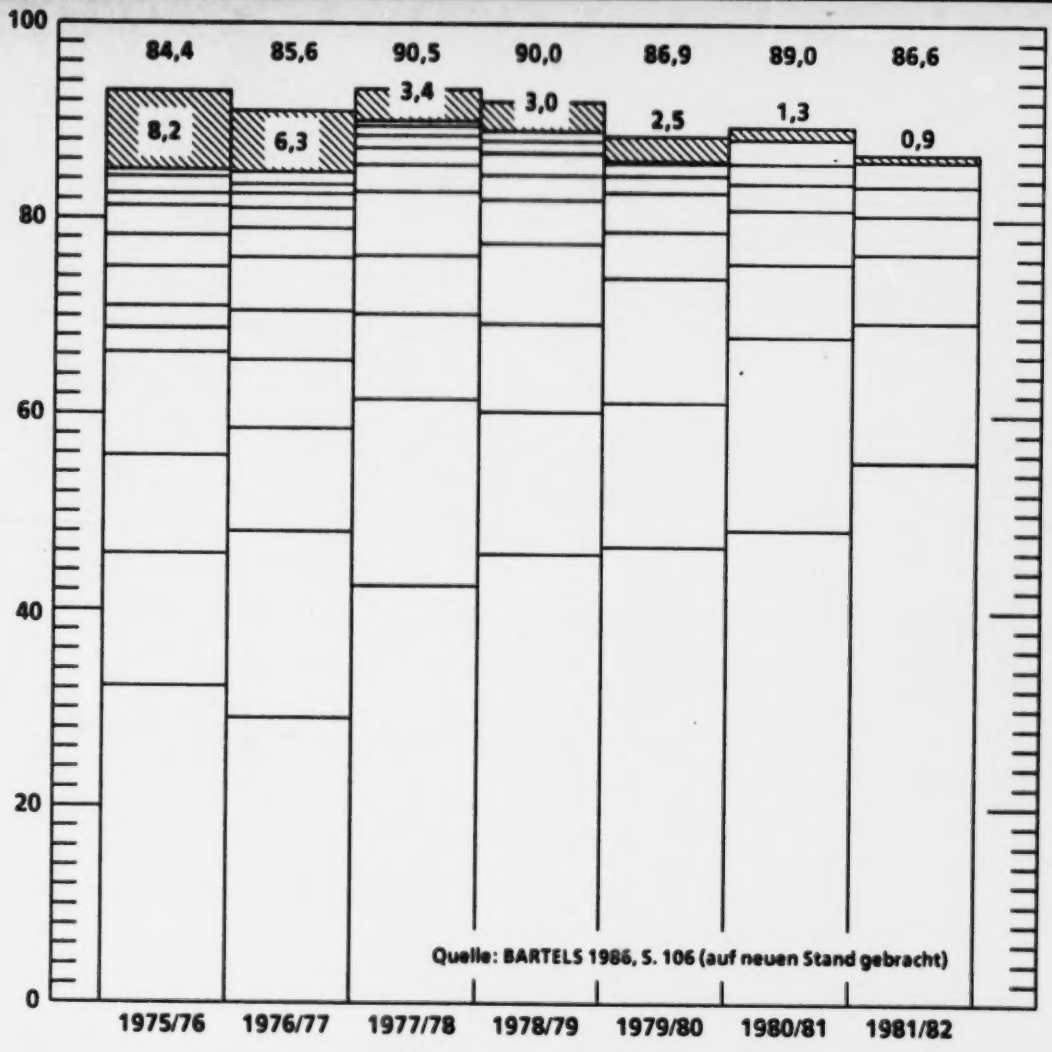


Tabelle 1: Kumulative Studienabbruchquoten der Immatrikulationsjahrgänge 1975/76 bis 1981/82 des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Fernuniversität

Jahr der Immatrikulation	Absolventen exmatrikuliert nach . . . Jahren										
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1975/76				0,9	2,7	4,9	5,7	6,9	7,2	7,5	8,2
1976/77			0,3	1,0	2,0	3,2	4,3	5,4	6,0	6,3	
1977/78		0,0	0,2	0,8	1,4	2,0	2,5	2,9	3,4		
1978/79	0,1	0,1	0,4	0,8	1,2	2,0	2,6	3,0			
1979/80		0,2	0,3	0,6	1,0	1,8	2,5				
1980/81	0,0	0,1	0,1	0,4	0,8	1,3					
1981/82		0,2	0,3	0,5	0,9						
1982/83		0,0	0,3	0,5							
1983/84		0,0	0,3								
1984/85		0,0									
1985/86											

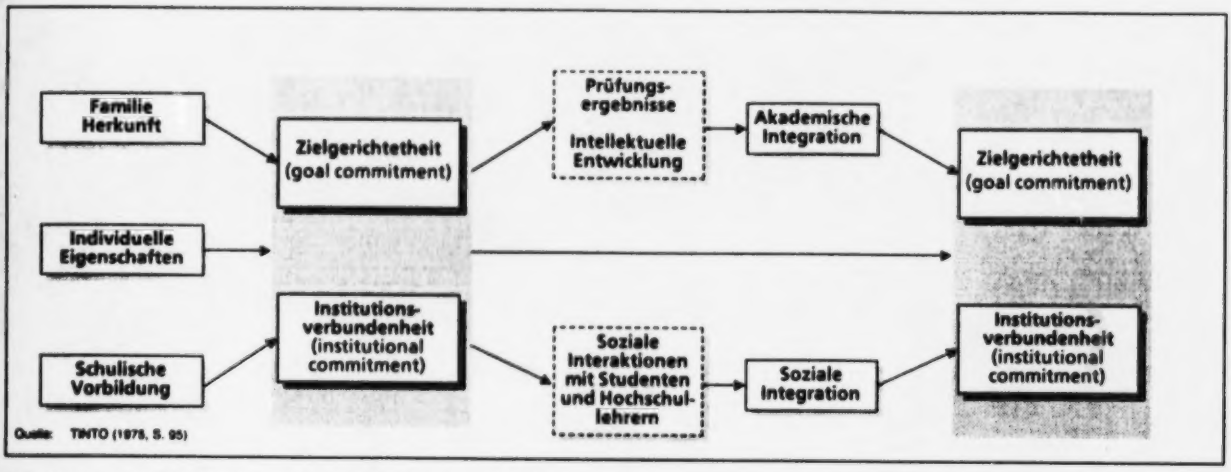
Quelle: Bartels, 1986 (auf neuen Stand gebracht)

Tabelle 2: Kumulative Absolventenquoten der Immatrikulationsjahrgänge 1975/76 bis 1985/86 am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Fernuniversität (Voll- und Teilzeitstudenten)

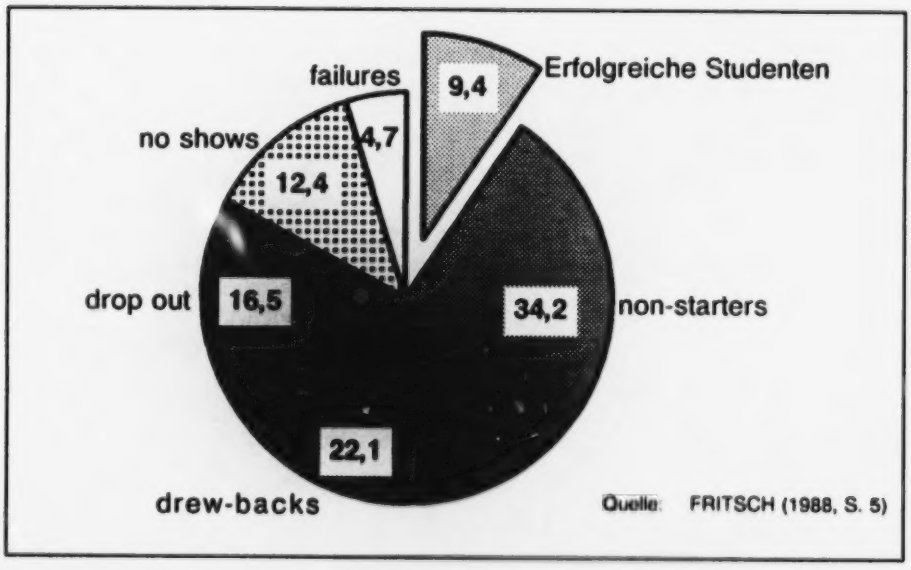
	Höchste Abbruchrate	Niedrigste Abbruchrate
a. Second level courses		
Geisteswissenschaften	44	21
Sozialwissenschaften	49	23
Erziehungswissenschaften	41	17
Mathematik	52	24
Naturwissenschaften	51	23
Technologie	52	24
insgesamt	52	17
b. Third and fourth level courses		
Geisteswissenschaften	50	17
Sozialwissenschaften	48	23
Erziehungswissenschaften	45	30
Mathematik	71	31
Naturwissenschaften	54	27
Technologie	56	17
insgesamt	71	17

Quelle: WOODLEY und PARLETT (1983, S. 13)

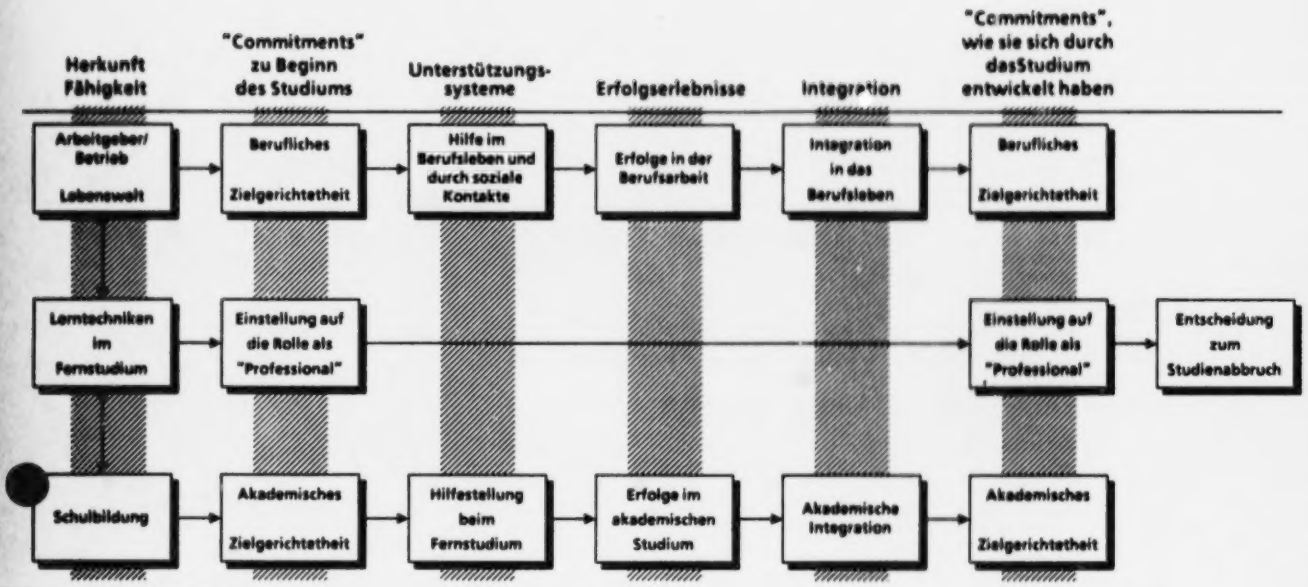
Tabelle 3: Die Spannbreite der Abbruchraten an der Open University im Jahre 1981 unterteilt nach Fachbereichen und course levels



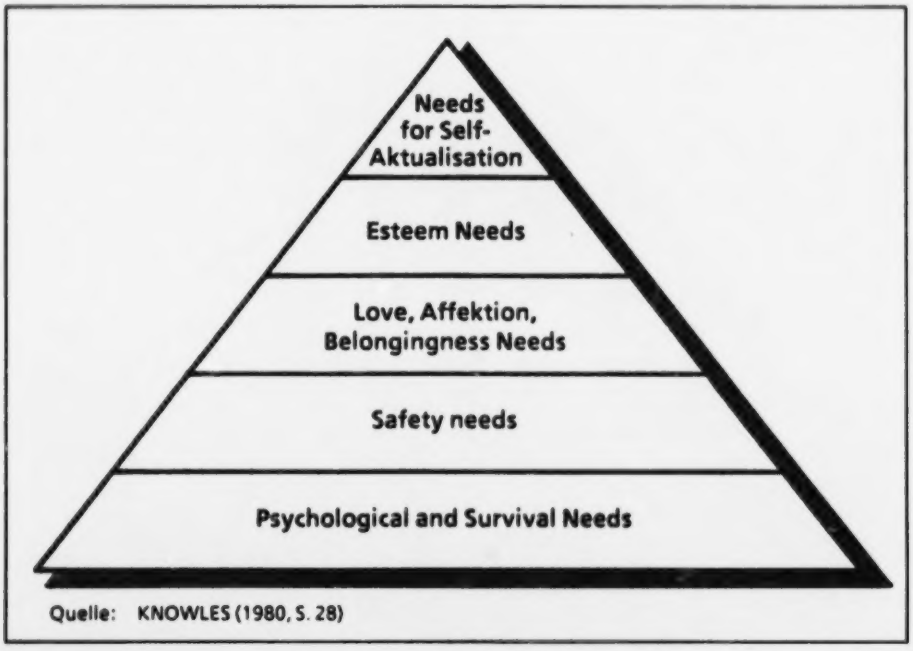
Graphik 1: Konzeptschema für den Prozeß des Studienabbruchs nach V. Tinto



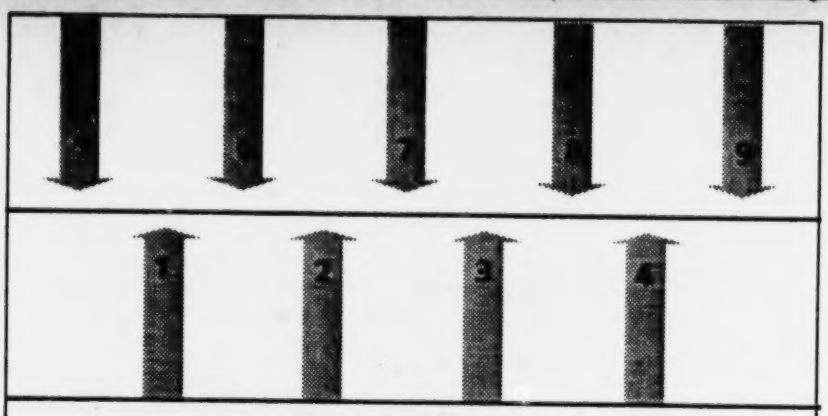
Graphik 2: Formen des Abbruchverhaltens an der Fernuniversität



Graphik 3: Konzeptschema für den Prozeß des Studienabbruchs bei Fernstudenten nach Bajtelsmit



Graphik 4: Maslow's Hierarchie der menschlichen Bedürfnisse



Positive Kräfte

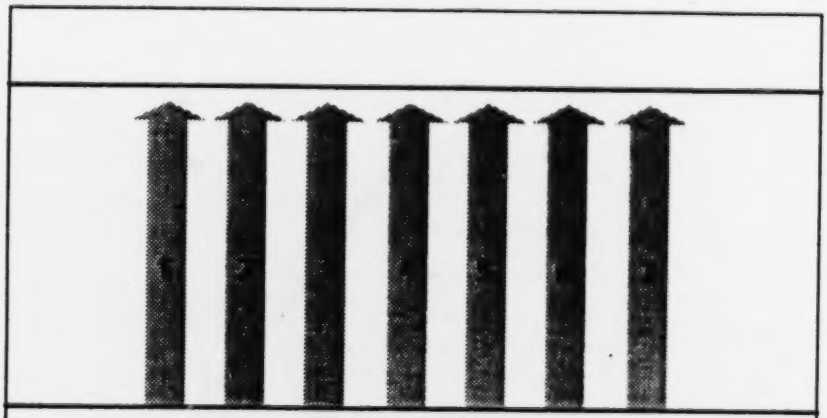
1 Überlebensbedürfnisse
2 Technologischer Wandel
3 Sicherheitsbedürfnisse der "weiblichen Kultur"
4 Anstrengungen der Regierung zur Verbesserung der Chancen

Negative Kräfte

5 Orientierung an aufregenden Akrivitäten der "männlichen Kultur"
6 Negative Einstellung zur Erziehung und zur materiellen Orientierung der Mittelklasse
7 fehlende Arbeitsplätze nach der Ausbildung
8 Begrenzter zugang zu organisatorischen Verbindungen
9 Geringer familiärer Zusammenhalt

Quelle: CROSS (1981, S. 113)

Graphik 5: Miller's Kräftefeld-Analyse. Motivationshöhe eines Angehörigen der lower lower class



Positive Kräfte

1 Befriedigte Überlebensbedürfnisse
2 Befriedigte Sicherheitsbedürfnisse
3 Starke Statusbedürfnisse
4 Technologischer wandel
5 Zugang zu organisatorischen Verbindungen
6 Akzeptanz des Karrieredenkkens in der Mittelklasse
7 Bekannt mit und gewohnt an Prozesse des Unterrichts und der Erziehung

Quelle: CROSS (1981, S. 114)

Graphik 6: Miller's Kräftefeld-Analyse. Motivationshöhe eines Angehörigen der lower middle class